

Le rôle du travail social dans l'accompagnement de jeunes adolescents victimes de harcèlement

Quelles interventions et marge de manœuvre pour le travail social dans le cadre du harcèlement scolaire ?



<https://mytwiga.com/contre-le-harcelement-scolaire>

Réalisé par : Loïc Largey

Promotion : Bachelor ES 15 PT

Sous la direction de : Karine Darbellay

Sierre, le 26 septembre 2019

Remerciements

Je tiens à remercier les différentes personnes ayant rendu possible la réalisation de ce travail.

Au divers professionnel-le-s qui m'ont accordé leur confiance et leur temps pour répondre à mes questions.

A Madame Karine Darbellay, directrice de mon mémoire, qui a fait preuve de disponibilité, qui m'a encouragé, guidé et conseillé tout au long de mon travail.

A ma famille et ami-e-s, pour leur soutien.

A toutes les personnes que j'aurais involontairement oublié de citer et qui ont contribué de loin ou de près à la réalisation de ce travail.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que son auteur.

Je certifie avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études.

Résumé

Les chiffres sont là, 5 à 10% des élèves sont victimes de harcèlement en milieu scolaire. C'est-à-dire qu'un à deux élèves par classe, incapables de se défendre, subissent, de la part d'un-e ou plusieurs camarades, des violences répétées dans l'intention de leur nuire.

Pour prévenir cette problématique, et accompagner les cas de harcèlement en milieu scolaire, différents moyens sont proposés telles que la médiation scolaire, la médiation par les pairs, la prévention dans les classes par des travailleurs et travailleuses sociaux/sociales, etc.

Mon travail de recherche traite de ce dernier aspect. Les interventions des professionnel-le-s du social au sein des établissements scolaires ainsi que de la marge de manœuvre dont ils ou elles disposent. On verra tout au long de mon travail qu'il n'y a pas de cahier des charges définit, mais que leurs interventions dépendent beaucoup de la collaboration instaurée avec l'école, que ce soit une volonté politique ou directement de la direction des établissements.

Pour aborder ce sujet, j'ai construit mon cadre théorique à l'aide d'ouvrages pour bien comprendre ce qu'est le harcèlement en milieu scolaire, sa dynamique, les causes et les conséquences pour les élèves. On verra d'ailleurs que la majorité des élèves, même en tant que spectateurs, peuvent avoir des répercussions suite au harcèlement. Ensuite, mon intérêt s'est porté sur le rôle du travail social en milieu scolaire. J'ai également essayé de comprendre le réseau présent autour des écoles pour soutenir les élèves et les accompagner. C'est pourquoi j'ai décidé de repérer les intervenants du soutien socio-pédagogique ainsi que de la santé scolaire en Valais.

Enfin, pour vérifier mes hypothèses et répondre à ma question de recherche, j'ai interviewé quatre professionnel-le-s du social présents dans le milieu scolaire en tant que travailleurs et travailleuses sociaux/sociales hors murs dans le but de connaître leur représentation du harcèlement scolaire, mais également de comprendre ce qu'ils et elles faisaient pour prévenir et accompagner cette problématique ainsi que la collaboration qu'ils et elles entretenaient avec l'établissement scolaire.

Finalement, j'ai analysé les entretiens pour vérifier mes hypothèses et essayer de répondre à ma question de recherche, mais également pour découvrir ce qui pouvait être fait et compléter les pistes d'actions envisageables pour l'avenir.

Mots-clés : travail social – école – établissement scolaire – violence – harcèlement – milieu scolaire – médiation – prévention

Table des matières

1. Introduction.....	5
1.1. Choix de la thématique.....	6
1.2. Lien avec le travail social	7
1.3. Question de recherche	7
1.4. Hypothèses.....	8
1.5. Objectifs.....	8
1.5.1. Objectifs théoriques	8
1.5.2. Objectifs professionnels	9
1.5.3. Objectifs personnels	9
2. Le cadre théorique.....	10
2.1. Le harcèlement.....	10
2.1.1. Définition du harcèlement scolaire	11
2.1.2. Typologies.....	13
2.1.3. Les causes	15
2.1.4. Les conséquences.....	16
2.1.5. Modèle explicatif, une relation triangulaire.....	17
2.1.6. La question des profils victimes-auteur-e-s.....	20
2.1.7. Quelques chiffres.....	22
2.1.8. Contexte légal et politique	23
2.2. Les intervenants dans les cas de harcèlement en milieu scolaire.....	25
2.2.1. Le rôle du travail social en milieu scolaire (TSMS).....	25
2.2.2. Les acteurs du soutien socio pédagogique et de la santé scolaire en Valais romand	27
2.3. Synthèse de la partie théorique.....	31
3. Méthodologie.....	33
3.1. L'échantillon.....	33
3.2. Le terrain de recherche.....	33
3.3. L'entretien semi-directif	33
3.4. Limites et éthique de la recherche	34
4. Analyses et interprétations des données.....	35
4.1. Le harcèlement en milieu scolaire.....	35
4.1.1. Le harcèlement vu par les professionnel-le-s	35
4.1.2. Les profils victimes-auteur-e-s.....	37
4.2. La spécificité de l'intervention en milieu scolaire	38
4.2.1. La demande	38
4.2.2. La détection.....	40
4.2.3. L'action	41
4.3. Une histoire de collaboration	42
5. Synthèse.....	45

5.1.	Bref résumé des résultats	45
5.2.	Vérification des hypothèses.....	46
5.2.1.	Hypothèse 1.....	46
5.2.2.	Hypothèse 2.....	47
5.2.3.	Conclusion	47
6.	Conclusion	49
6.1.	Interrogation de départ	49
6.2.	Piste d'action.....	50
6.3.	Apports personnels et professionnels.....	50
8.	Bibliographie	52
9.	Annexes.....	55
9.1.	Les droits fondamentaux dans le cadre de harcèlement.....	55
9.2.	Article du code pénal dans le cadre de harcèlement	56
9.3.	Canevas d'entretiens	57

1. Introduction

Lors de ma formation en travail social, j'ai animé des ateliers de prévention contre la violence dans un cycle d'orientation du Valais central. Ces ateliers m'ont confronté directement au harcèlement que vivent certains élèves au quotidien, mais aussi aux auteur-e-s de violences envers leurs camarades. Suite à cela, je me suis beaucoup questionné sur le harcèlement en milieu scolaire et sur le rôle du travail social dans ce cadre-là. C'est donc tout naturellement que j'ai orienté mon travail dans cette direction.

Le harcèlement en milieu scolaire prend diverses formes. Ainsi, le harcèlement peut être physique, moral, sexuel, matériel ou utiliser de manière inappropriée les réseaux sociaux. Ce qu'il faut savoir, c'est qu'il est rarement que physique ou sexuel. Le harcèlement se déroule souvent sous plusieurs formes et de manière répétitive. En effet, le harcèlement est une violence répétitive à l'encontre d'une victime qui est dans l'incapacité de se défendre. De plus, il faut prendre en compte que l'auteur-e de harcèlement à l'intention de nuire à sa victime. Cependant, dans le harcèlement en milieu scolaire, il ne s'agit pas que de l'auteur-e et de la victime.

En effet, pour que le harcèlement scolaire existe, il doit y avoir des témoins. Ces violences répétées sur la victime se déroulent à la vue des autres élèves, mais rarement à la vue des adultes. Ces témoins jouent un rôle dans la dynamique du harcèlement. Ils peuvent se positionner et défendre la victime, supporter l'auteur de violence pour s'intégrer dans le groupe, ou être passif sans oser prendre position par peur d'être à leur tour victime de ces violences. C'est pourquoi, les conséquences du harcèlement en milieu scolaire touchent la victime, les témoins et également les auteur-e-s.

En Suisse, il n'y a pas de loi qui évoque et punit le harcèlement scolaire en tant que tel. Toutefois, il existe des lois concernant les actes de violences que l'on peut utiliser dans le cas de harcèlement en milieu scolaire. La Suisse a ratifié la Convention International des Droits de l'Enfant en 1996. Elle doit donc garantir protection, respect, dignité, et toutes les lois qui en découlent, aux enfants.

Pour ce faire, il y a plusieurs intervenants qui, en Valais, peuvent agir dans le cadre de l'école. Les étudiants de la HES-SO en travail social font de la prévention chaque année dans plusieurs écoles. La médiation scolaire est présente depuis 2016-2017 tout au long de la scolarité obligatoire. Le travail social hors murs collabore avec les communes pour la prévention dans les écoles, mais aussi parfois pour l'accompagnement de situation difficile. La médiation par les pairs a vu le jour dans plusieurs établissements scolaires. Il y a encore les infirmières scolaires, le CDTEA et la pédagogie spécialisée présente sur le Canton.

Dans le cadre de mon travail, j'ai choisi d'interroger des travailleurs et travailleuses sociaux/socials hors murs présents dans les écoles de certaine commune pour éclaircir mes premières hypothèses ainsi que ma question de recherche.

1.1. Choix de la thématique

Je me suis intéressé à développer le sujet du harcèlement scolaire car, comme le démontrent les études de ces six dernières années ainsi que les différents articles disponibles dans les médias de Suisse romande, le harcèlement scolaire est un sujet d'actualité. Cependant, je souhaitais aborder ce sujet de manière différente. Je souhaite comprendre de quelle manière les professionnel-le-s du social peuvent intervenir et accompagner les personnes victimes et auteur-e-s de harcèlement.

Dans le cadre du module E8, j'ai préparé et co-animé, des ateliers dans un cycle d'orientation du Valais central. Ces ateliers se déroulaient en groupes de 8 à 10 jeunes sur deux cycles de trois demi-journées. Lors de ces journées, nous voulions permettre aux jeunes de s'exprimer librement et en toute confidentialité sur différents sujets tels que la violence, la motivation, la gestion de conflits, le suicide, le harcèlement, etc. Le fait d'être un intervenant extérieur à l'école, mais aussi d'adopter une position horizontale avec ces jeunes a facilité la création du lien et de la confiance. Dans cet espace où les jeunes se sentaient en sécurité, ils ont pu exprimer et développer leur vision de la violence, du harcèlement, de la solitude, du suicide et d'autres sujets qui les interpellaient. Certains ont pu librement exprimer être victime de harcèlement, ou avoir déjà été l'auteur-e de violences. L'une des élèves présents avait, par exemple, exprimé la solitude qu'elle ressentait à se retrouver seule tous les jours dans le bus ou à la pause. Comment sa meilleure amie, en présence d'un groupe de filles, pouvait la délaisser et devenir violente ? Dans une autre situation, nous nous sommes retrouvés en présence d'une victime et de l'auteur-e dans la même pièce. Nous avons pu les accompagner dans cette problématique à travers des ateliers ludiques leur permettant de s'émanciper du rôle victime - auteur.

A travers ces journées et les diverses situations vécues, j'ai pris conscience à quel point le harcèlement était une problématique bien présente à l'école et que ce thème faisait écho auprès de beaucoup de jeunes. Le retour que nous ont transmis ces étudiant-e-s à la fin des ateliers me permet de croire qu'une collaboration entre le corps enseignant et des professionnel-le-s du sociales, exerçant des mandats différents, permettrait d'accompagner les jeunes dans cette problématique.

Suite aux ateliers organisés dans ce cycle d'orientation, j'ai repensé à mon propre vécu de l'école obligatoire et des souvenirs que j'en avais. J'ai remarqué que l'on se retrouvait facilement l'auteur-e ou la victime de violences. J'ai aussi des connaissances qui avaient été à cette époque victime de harcèlement.

De plus, l'association Pro Juventute a proposé un partenariat pour un Travail de Bachelor en lien avec le harcèlement chez les jeunes valaisans. Cela conforte mon questionnement sur le fait que c'est une problématique récurrente.

1.2. Lien avec le travail social

L'école est un lieu d'apprentissage où les enfants acquièrent des connaissances. D'ailleurs, si je me réfère au cahier des charges du personnel enseignant en Valais (2006), l'une des premières demandes envers l'enseignant est qu'il s'acquitte de son mandat de formation et d'éducation. Selon Sarah Dini :

« L'école se voit contrainte d'investir davantage d'énergie en renforçant ses efforts éducatifs pour pouvoir remplir son rôle de transmission (plus précisément de la co-construction) du savoir. Bien que le développement des compétences sociales et personnelles des élèves fasse partie des mandats principaux de l'école, sa priorité est de transmettre du savoir et du savoir-faire » (Dini, 2016).

Or, l'école est un environnement où les enfants se côtoient quotidiennement. C'est un lieu de socialisation par excellence et donc un lieu qui peut être parfois conflictuel pour les enfants, un lieu où existe le harcèlement. En effet, on verra tout au long de mon travail que c'est, sur le chemin de l'école, dans la cour de récréation et généralement dans les lieux où les adultes ne sont pas présents, que les problèmes sociaux entre enfants se manifestent et que le professionnel-le-s du social (TS) peuvent y jouer un rôle.

Afin que le corps enseignant puisse respecter son mandat prioritaire de transmission du savoir, je pense qu'une collaboration avec le travail social serait en tout point bénéfique. Enfin, si je me réfère au code de déontologie du Travail Social en Suisse, il stipule que : *« le travail social a pour objectif que les êtres humains se soutiennent mutuellement dans leur environnement social et contribuent ainsi à l'intégration sociale »* (AvenirSocial, p. 6, 2010), je suis convaincu que le travail social a un grand rôle à jouer dans le milieu scolaire et d'autant plus dans les cas de harcèlement en milieu scolaire.

1.3. Question de recherche

Dans cette optique, mon intérêt serait de comprendre le rôle des professionnel-le-s du social - dans l'accompagnement des jeunes victimes/auteur-e-s de harcèlement à l'école. C'est pourquoi, mon questionnement de départ est le suivant :

Quelles interventions et marge de manœuvre pour le travail social dans le cadre du harcèlement scolaire ?

1.4. Hypothèses

- **La nature de la collaboration entre l'école et le travail social influence la manière dont le travailleur ou la travailleuse social-e va accompagner le/la ou les jeune-s dans les cas de harcèlement en milieu scolaire.** *Dans le cadre du module E8 initiée par la Haute École de Travail Social (HETS) de Sierre, j'ai remarqué que nous n'étions pas tous égaux dans la collaboration HETS – direction des écoles. En effet, quand la collaboration était bonne, cela ouvrait des perspectives sur le suivi et sur la planification et le résultat de ces journées. Mais lorsque que la collaboration était plus compliquée, les étudiants HETS étaient contraints de suivre les recommandations de la direction et ils étaient donc moins libres dans la planification des journées et des sujets à aborder. Enfin, il n'y avait que peu de perspective découlant de ces journées.*
- **Les professionnel-le-s du social, de par leur champ d'action, peuvent détecter plus facilement des cas de harcèlement scolaire.** *Bien que l'on parle de harcèlement scolaire ou en milieu scolaire, le harcèlement se déroule bien souvent hors de la vue des adultes comme le bus ou le chemin de l'école (Catheline, 2015, p.68). Les travailleurs et travailleuses sociaux/sociales peuvent être présent-e-s dans ces lieux non surveillés.*

1.5. Objectifs

Dans ce chapitre, je développe les objectifs poursuivis par ce travail de Bachelor en trois catégories distinctes, soit les objectifs théoriques, les objectifs professionnels, et les objectifs personnels.

1.5.1. Objectifs théoriques

- **Définir le concept du harcèlement**
Identifier ce qu'est le harcèlement afin de comprendre comment il se caractérise.
- **Identifier les différentes formes de harcèlement**
Décrire les différentes formes de harcèlement afin de mieux comprendre les enjeux de cette problématique.

1.5.2. Objectifs professionnels

- **Décrire la spécificité du travail social**
Distinguer les moyens et actions que les personnes mobilisées mettent en place afin d'aider, de soutenir et de prévenir les jeunes face à cette problématique.
- **Comprendre le rôle que peut avoir un professionnel-le du social-e**
Connaître ce qui est fait sur le terrain afin de découvrir ce qui peut être mis en place et envisager de nouvelles pistes d'action.

1.5.3. Objectifs personnels

- **Traiter un sujet qui m'interpelle**
Traiter un sujet qui m'interpelle et qui est encore, selon moi, trop banalisé afin de mettre en avant cette problématique et de conscientiser les différents acteurs de la société.
- **Apporter un éclaircissement à ma question de recherche**

2. Le cadre théorique

Le cadre théorique va vous présenter les concepts en lien avec ma question de recherche. Le but est de permettre une meilleure compréhension du sujet et une précision des objectifs. Ce cadre théorique est organisé essentiellement en deux parties. En premier, je vais aborder le harcèlement en général avant définir le harcèlement scolaire ou en milieu scolaire. Ensuite, je fais la typologie du harcèlement et je préciserai différents concepts en lien avec le harcèlement en milieu scolaire comme les causes et les conséquences du harcèlement ou encore la dynamique du harcèlement à travers la question des profils auteurs-victimes et de la relation triangulaire de celui-ci.

La seconde partie va me permettre de préciser les intervenants dans le cas de harcèlement en milieu scolaire en Valais romand ainsi que les acteurs concernant la santé et le soutien socio-pédagogique du Canton.

2.1. Le harcèlement

Dès les années 1990, le phénomène lié aux violences à l'école prend de l'ampleur au niveau médiatique. En effet, les différents acteurs de l'école ainsi que les politiciens s'intéressent de plus en plus à ce sujet. Il n'y a que peu d'études traitant les violences à l'école, pourtant, ce phénomène est dénoncé comme un fléau social dès les années 90. A cette période, un seul constat peut être établi, la violence à l'école n'est pas spécifique à une région ou un pays, c'est un problème qui apparaît partout en Occident (Carra & Faggianelli, 2003).

Face à l'ampleur médiatique que prend le thème lié aux violences à l'école, les scientifiques vont s'appliquer à mesurer l'étendue de ce phénomène. Toutefois, comme l'explique Cécile Carra & Daniel Faggianelli (2003), le peu d'études effectuées sur le sujet rendent difficile les comparaisons avec des périodes antérieures. Pour satisfaire les demandes politiques, médiatiques, professionnelles, etc., les scientifiques vont procéder à des enquêtes de victimation. Ces enquêtes consistent à interroger un groupe de personnes – l'échantillon – représentant la population d'un pays, d'une région, d'une ville, etc., sur les infractions qu'elles ont subies pour en faire des statistiques. Ces enquêtes ont donc permis de mesurer l'ampleur du phénomène ainsi qu'établir les formes de violences, mais aussi les facteurs de risques et les conséquences sociales et institutionnelles (Carra & Faggianelli, 2003).

Mais alors qu'est-ce que la violence ? Il est difficile de définir la notion de violence. Car la violence est plus importante que de simples délits ou crimes. Cécile Carra et Daniel Faggianelli (2003) le disent :

« Les difficultés persistent lorsqu'il s'agit de trouver des éléments précis pour définir le contenu de la notion de violence. Les faits se déclinent à la

Prévert : de la délinquance aux comportements d'indiscipline, des crimes aux suicides, du harcèlement aux rumeurs, aux moqueries et aux mensonges. Le champ de la violence à l'école semble ainsi pouvoir s'étendre de manière infinie aux moindres situations d'écart aux normes. Cette extension des faits retenus répond à une vision du phénomène en termes d'escalade » (Carra & Faggianelli, 2003, p.16).

La violence à l'école est aujourd'hui appréhendée à travers quelques catégories :

Les comportements anti-sociaux (*anti-social behavior*) que Cécile Carra et Daniel Faggianelli (2003) définissent comme : « *des actes dont le caractère illicite n'est pas avéré mais qui contribue à déstabiliser la communauté de voisinage ou à perturber le climat scolaire* » (Carra & Faggianelli, 2003, p.18)

Les incivilités qu'Éric Maurel définit ainsi :

« Les incivilités ont pour effet, à l'échelle d'un espace limité, de violer l'ordre social en portant atteinte aux apparences, aux convenances, à la décence, à la confiance nécessaire à la vie en société, de transformer des lieux ouverts en des territoires que s'approprient des individus ou des groupes, d'alimenter un sentiment d'insécurité » (Maurel, 2011, p.8)

Dans la continuité de ce que dit Eric Maurel sur les incivilités, Cécile Carra et Daniel Faggianelli (2003) expliquent que ces incivilités influent sur le climat scolaire. Si ces incivilités ne sont pas traitées, l'établissement devient alors un lieu insécure pour les élèves et les enseignants.

Le harcèlement scolaire (*school-bullying*), que je traite principalement dans mon travail, est également une catégorie.

Enfin, les Américains s'intéressent à une nouvelle catégorie de violence qu'ils nomment **violences avec armes** (*school-shooters*) (Carra & Faggianelli, 2003). L'une des catégories abordées dans le thème de la violence à l'école est le concept du harcèlement scolaire. C'est l'une des clés de mon travail que je vais développer ci-dessous.

2.1.1. Définition du harcèlement scolaire

Les premiers travaux scientifiques sur les violences à l'école datent des années 1970. Mais c'est en 1990 que les psychologues Dan Olweus et Peter Smith ont nommé ce phénomène. C'est donc à partir des années 1990 que les travaux et discussions autour du harcèlement scolaire prennent de l'ampleur. Ces travaux ont permis de mesurer l'ampleur de ce phénomène (Catheline, 2015).

Toutefois, à travers le roman « *La guerre des boutons* » de Louis Pergaud écrit en 1912 qui relate l'histoire des enfants de Longverne et de Velrans se livrant châtiments corporels et humiliations, on constate que la violence entre les enfants ne date pas d'hier (Ferhat, 2013).

Dans le concept de harcèlement, la notion de répétitions de la violence est importante. En effet, selon Peter K. Smith (2002) le harcèlement se définit comme tel :

« Le harcèlement est une violence répétée (mais pas obligatoirement quotidienne) physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre car en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime » (Smith, 2002, cité par Bellon & Gardette, 2013, p.18)

Dans la même idée, Dan Olweus (1999), nous explique que : « *un élève est victime de harcèlement dès qu'il est exposé, de façon répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves* » (Olweus, 1999 cité par Bellon, & Gardette, 2013, p.18).

L'auteur-e ou les auteur-e-s ont donc pour intention en harcelant une personne de nuire à celle-ci en la blessant physiquement ou psychologiquement. La relation qui s'installe n'est pas symétrique. Il y a un ou des dominants, et un ou des dominés. Je note également que la violence n'est pas forcément quotidienne, elle est certes, répétée, mais il peut y avoir des temps de répit.

Le harcèlement scolaire se différencie des autres formes de harcèlement (professionnel, familial) par le fait qu'il est généralement une manifestation de groupe. En effet, une situation de harcèlement scolaire impliquant une relation duale est plutôt extraordinaire. Selon Jean - Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2015), la présence du groupe serait une des conditions indispensables à l'existence du harcèlement en milieu scolaire (Bellon & Gardette, 2015).

De plus, on parle de harcèlement en milieu scolaire car, le harcèlement se déroule où les enfants sont présents en nombre et où ils peuvent échapper à la vigilance des adultes comme les nombreux lieux cachés des établissements scolaires ou le chemin de l'école.

Selon Nicole Catheline (2015) :

« Le harcèlement s'exerce dans tous les lieux qui échappent à la vigilance des adultes, qu'il s'agisse de lieux d'intimité comme les toilettes ou les vestiaires, ou d'espaces dans lesquels les agressions sont noyées au milieu d'un trop grand nombre d'élèves (couloirs ou restaurant scolaire). Parfois, bien sûr, la négligence des adultes est aussi en cause : dans les bus scolaires ou dans les recoins des établissements, ou encore au domicile, lorsque l'enfant ou l'adolescent surfe sur Internet sans surveillance parentale » (Catheline, 2015, p.68).

Hormis le cyberharcèlement, le harcèlement se déroule donc généralement dans les lieux où les enfants se retrouvent en nombre et à l'abri du regard des adultes. Ces lieux sont généralement liés à l'environnement scolaire. C'est pourquoi, on nomme le harcèlement entre enfants et adolescents : le harcèlement scolaire ou en milieu scolaire.

2.1.2. Typologies

Les actions négatives dont parle Dan Olweus (1999) peuvent prendre différentes formes. On distingue plusieurs types d'actions négatives. Les violences morale, physique, sexuel et matériel. Depuis quelques années, on peut inclure un autre type de harcèlement, le cyberharcèlement. Dans la majorité des cas, le harcèlement est polymorphe. Cela veut dire qu'un élève subit plusieurs formes de violences (Olweus, 1999).

2.1.2.1. Le harcèlement moral

Le harcèlement moral se présente principalement sous la forme verbale. Nicole Catheline (2009), présente les exemples suivants : Franck se fait menacer en cours d'être « tabasser à la pause » ; Justine est la première de la classe et se fait traiter « d'intello » ; Maëva qui, depuis l'apparition de sa puberté, se fait traiter de « barbu », etc. Toujours selon Nicole Catheline (2009), le harcèlement moral se manifeste par le biais de surnoms dévalorisants, d'insultes répétées, de moqueries, de menaces, etc. Le harcèlement moral peut également prendre une forme émotionnelle à travers des humiliations, Hélène Romano (2015) donne l'exemple d'un élève forcé de lécher la cuvette des toilettes depuis le début de l'année par un groupe d'élèves.

2.1.2.2. Le harcèlement physique

Cette forme de harcèlement s'exprime essentiellement par des actes physiques concrets. Il se traduit par des coups, des pincements, des mèches de cheveux arrachées, des bousculades, des jets d'objets, etc. Selon Hélène Romano (2015) :

« Les violences physiques (coups, tapes sur la tête, croche-pieds, bousculades) s'accompagnent toujours d'un contexte de harcèlement moral. Elles ne font pas des traces directes mais créent un climat de terreur pour les élèves qui les subissent » (Romano, 2015, p.16).

Toujours selon elle, dans le cadre de harcèlement physique, il n'y a pas de raison explicite à cette violence (comme par exemple un règlement de compte, une volonté de s'approprier un objet, etc.), l'agression paraît injustifiée si ce n'est l'intérêt d'humilier autrui.

2.1.2.3. Le harcèlement sexuel

Le harcèlement sexuel en milieu scolaire peut être direct et physique, gestes déplacés, attouchements, contraintes sexuelles, etc. Il peut également se manifester avec des mots grossiers sans pour autant que la victime ne laisse paraître, aux yeux des adultes, avoir été blessée par ces mots. Si le harcèlement sexuel peut être direct comme expliqué ci-dessus, il peut aussi l'être de manière indirecte par l'utilisation des smartphones et des réseaux sociaux. On y retrouve des messages et des photos détournées ou encore des rumeurs diffusées sur la sexualité des élèves (Romano, 2015).

2.1.2.4. Le harcèlement matériel

Le harcèlement matériel consiste en la déprédation (pneu du vélo percé, casier couvert de moqueries...) et/ou le vol du matériel d'autrui. En s'en prenant au matériel de l'élève, l'auteur-e s'en prend symboliquement à toute sa personne. Ces violences ne sont pas considérées comme du racket car l'intention de l'auteur-e n'est pas de voler l'objet pour son usage personnel, mais de priver la victime de ses biens pour le plaisir, pour l'humilier (Romano, H., 2015).

Dans l'idée du harcèlement matériel, on peut y inclure une forme particulière de harcèlement, le harcèlement alimentaire. En effet, Hélène Romero (2015) évoque le harcèlement alimentaire car, il est vrai, ce n'est pas le premier auquel on pense, pourtant, il est bien réel. Selon elle :

« [...] il est une réalité dans de nombreuses cantines où les élèves voient leur plateau-repas véritablement attaqué par d'autres. [...] Dans le contexte de harcèlement alimentaire, les victimes sont bousculées et le contenu de plateau tombe au sol ; de l'eau est renversée sur leur plat principal pour le rendre immangeable tout comme leur dessert ou leur entrée peut être recouverte de sel et de poivre, etc. » (Romano, 2015, p.23).

Cette forme de harcèlement conduit souvent l'élève à s'isoler pour manger à l'affût constant d'une possible agression (Romano, 2015).

2.1.2.5. Le cyberharcèlement

Depuis quelques années, certaines personnes sont victimes de harcèlement à travers les réseaux sociaux. On nomme cette forme de harcèlement : le cyberharcèlement. Selon Nicole Catheline (2009), c'est une forme de harcèlement qui utilise les nouvelles technologies pour diffuser sur le net des rumeurs et des menaces, parfois sous de fausses identités, destinée à blesser et à déstabiliser la victime.

Le cyberharcèlement peut prendre la forme de harcèlement moral, mais il est bien souvent d'ordre sexuel avec des photos pornographiques, des messages à connotation

sexuelle, etc., d'ordre physique avec la menace de s'en prendre directement à la victime ou son entourage et/ou matériel, avec encore une fois des menaces de s'en prendre aux biens de la victime ou de son entourage (Romano, 2015).

L'avancée technologique et l'émergence des réseaux sociaux permettent aux harceleurs de poursuivre leurs victimes hors de l'enceinte de l'école. En effet, SMS, sessions de chat, commentaires, vidéos et photos postés sur les réseaux sociaux, ne laissent aucun répit à la victime qui se retrouve dans un état d'insécurité permanent.

2.1.3. Les causes

Pour certain, le harcèlement prend naissance dans les différences perçues. En effet, selon Nicole Catheline :

« À l'origine du harcèlement, nous l'avons dit, se trouve une différence chez la future victime que le ou les agresseurs jugent dérangeante. Leur objectif va alors être de se moquer d'elle, de l'importuner gravement, de s'en prendre à ses affaires ou de la frapper, afin qu'elle disparaisse de leur champ de vision. » (Catheline, 2015, p.40).

Les différences que les agresseurs utilisent comme prétexte pour le harcèlement sont multiples. Elles peuvent être d'ordre physique tel que la taille, le poids, les cheveux, l'acné ou l'apparence comme le style vestimentaire. Des différences liées aux comportements ou activités comme les centres d'intérêt ou l'orientation sexuelle. Enfin, des différences d'ordre psychologique comme les troubles du spectre autistique (TSA), les troubles affectifs, les élèves souffrant de trouble de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ou encore les enfants intellectuellement précoces (Catheline, 2015).

Contrairement à Nicole Catheline, Hélène Romano (2015) n'aborde pas les différences physiques, de comportement, d'orientation, etc. comme cause du harcèlement. En effet, elle explique que selon plusieurs études de victimation, nombre de personnes ayant des différences ne sont pas victime de harcèlement. Ces différences sont plutôt utilisées comme moyen pour blesser. En effet, les auteur-e-s utilisent les différences pour blesser, d'autant plus si l'impact des mots, faits et gestes est visible sur la victime. Cependant, pour expliquer les raisons du harcèlement, Hélène Romano a développé des profils d'auteur-e-s et de victimes que j'aborderai plus tard dans mon travail. Toutefois, ce qui est pertinent de retenir de manière générale dans le cas de victimes c'est que : *« Au moment où ils sont confrontés à celui qui les agresse, les élèves harcelés ont en commun d'être, psychologiquement, vulnérables. Mais tous n'ont pas la même histoire, ni les mêmes ressources »* (Romano, 2015, p.53).

Je rejoins volontiers les deux approches. Toutefois, je pense qu'elle se complète et que ni l'une, ni l'autre ne devrait être dissociée. En effet, je pense que définir les causes du harcèlement seulement par les différences est un peu réducteur. Cela voudrait dire

que, parce que tu es différent, tu seras victime de harcèlement. D'autant plus qu'en Suisse, l'école intègre quand c'est possible, à temps plein ou à temps partiel, des enfants aux besoins spécifiques et/ou en situation d'handicap. Ce qui a, en plus des aspects positifs sur les personnes intégrées, des aspects positifs sur l'ensemble de la classe comme le mentionne le Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée (CSPS) en 2016 :

- *« L'apprentissage de la différence, de la tolérance, de la sollicitude, de la compassion, de l'aide ».*
- *« Dépassement des peurs et stéréotypes, développement de nouvelles valeurs, d'attitudes plus positives vis-à-vis des personnes en situation de handicap et d'une tolérance accrue face aux différences ».*
- *« Les interactions avec des pairs différents augmentent la confiance en soi et l'estime de soi des élèves sans difficultés ».*

On peut donc imaginer que ces différences sont de plus en plus acceptées par les élèves de la classe.

Par conséquent, aborder le harcèlement par le fait qu'à un moment donné, une fragilité psychologique peut nous rendre vulnérable nous laisse entendre que chacun d'entre nous pourrait à un moment donné être victime de violences et donc potentiellement de harcèlement.

2.1.4. Les conséquences

Le harcèlement scolaire est un phénomène qui, sur le long terme, peut avoir de graves conséquences scolaires, physiques, physiologiques, sociales et psychologiques. Cependant, il n'y a pas que la victime, le ou les auteur-e-s et les pairs témoins subissent également les conséquences du harcèlement.

2.1.4.1. Conséquences pour les victimes

La détresse provoquée par le harcèlement entraîne chez les jeunes des changements de comportement qui devraient amener l'entourage familial, social et scolaire à se questionner sur les raisons de cette évolution. Selon Frédérique Saint-Pierre, dans son livre paru en 2013, plusieurs comportements peuvent être le résultat de harcèlement :

- Refus de l'enfant de se rendre à l'école
- Réticence de l'enfant à pratiquer une activité sportive ou de loisir en équipe
- Baisse des résultats scolaires
- Signe de tristesse, isolement (s'enfermer dans sa chambre)

- Perte d'intérêts pour ses hobbies
- Perte d'appétit
- Discours dévalorisant pour lui-même
- Diverses manifestations somatiques et psychiques (anxiété, maux de ventre, maux de tête, cauchemars, douleurs physiques, etc.)

La victime éprouve de la honte et de la culpabilité. Elle pense être responsable de ce qui lui arrive. Ces sentiments la poussent à ne pas dénoncer son agresseur. C'est pourquoi il est important d'être attentif aux changements de comportement d'un élève.

2.1.4.2. Conséquences pour les auteur-e-s

Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2011), Éric Debardieux (2011) et Dan Olweus (1999) sont tous d'accord pour dire que les auteur-e-s de harcèlement ont des répercussions sur le long terme. En effet, les conséquences du harcèlement exposent l'agresseur à de multiples effets sur le moyen à long terme tels que l'appauvrissement de son réseau social, la solitude, une altération de son estime de soi, chômage, etc. De plus, Dan Olweus (1999) évoque une corrélation entre le comportement d'agresseur jeune et des problèmes d'alcoolisme et de criminalité à l'âge adulte. L'agresseur peut donc éprouver des difficultés à l'âge adulte dans sa vie en société et professionnelle ainsi que sur sa santé physique.

2.1.4.3. Conséquences pour les témoins

Comme la victime ou l'agresseur, le ou les témoins d'actes de violence sont également exposés à plusieurs conséquences sur le moyen à long terme. En effet, les témoins qui assistent à des pratiques de harcèlement en constatant leur impunité, peuvent adopter à leur tour des pratiques violentes ou malveillantes envers un camarade. Cela peut également entraîner un sentiment d'insécurité. Ainsi, lorsque la peur d'être victime à son tour est trop importante, les témoins peuvent choisir le passage à l'acte pour assurer leur position et appartenance au groupe.

Toutefois, le sentiment de culpabilité que le témoin peut ressentir pour ne pas avoir dénoncé les faits par crainte d'être à son tour victime ainsi que ses tentatives de rationalisation « je ne pouvais rien faire d'autre » laissent des traces durables dans son psychisme (Salmivalli, 2002).

2.1.5. Modèle explicatif, une relation triangulaire

Comme expliqué dans la définition du harcèlement, le harcèlement scolaire se différencie par le fait qu'il est généralement une manifestation de groupe. Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2015), Frédéric Saint-Pierre (2013) ou encore Nicole Catheline (2015) s'accordent sur le fait que la présence d'un ou des témoins est une

condition indispensable à l'existence du harcèlement en milieu scolaire. Toujours selon Bellon et Gardette :

« Lorsque le harceleur se retrouve seul ou sans soutien, lorsqu'il se rend compte que ses méfaits n'amuse plus personne, alors le harcèlement, comme un moteur privé de son carburant, cesse de fonctionner et, dans ces conditions, la victime peut enfin retrouver la paix. » (Bellon & Gardette, 2015).

Bien que souvent invisible des adultes, le harcèlement est donc une manifestation de groupe. Il se déroule sous les yeux de témoins. Selon l'attitude adoptée, ils peuvent encourager, réduire ou même faire stopper le harcèlement. En effet, Christina Salmivalli (2002) a défini trois types de témoins :

Les supporteurs qui par le rire, les gestes encourageants ou le simple fait de se réunir en groupe, assiste l'auteur-e de harcèlement.

Les outsiders qui sont directement impliqués dans le harcèlement en tant que second en aidant l'auteur-e à se procurer des informations malveillantes au sujet de la victime par exemple, ou encore en ne prenant pas position dans le harcèlement, car comme le dit ce célèbre dicton repris par le Pape Boniface VII et appliqué par la loi suisse dans l'arrêt du Tribunal Fédéral du 6 mai 1985 : « qui ne dit mot, consent. ».

Les défenseurs qui s'opposent au harcèlement en prennent la défense de la victime ou en la réconfortant après coup.

Le harcèlement est donc une relation triadique. Voici ci-dessous comment la relation triangulaire peut-être imagée.

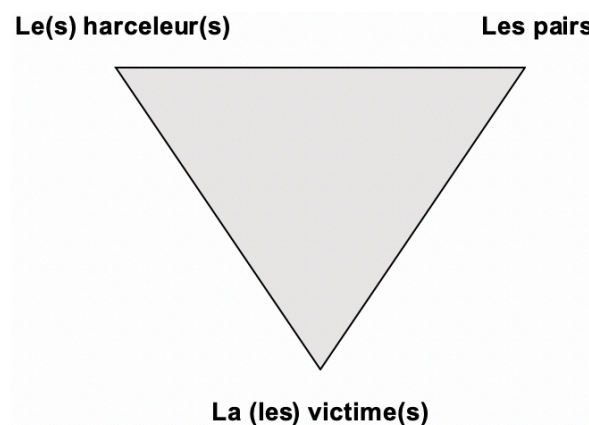


Figure 1 : Relation triangulaire (Bellon & Gardette 2015)

L'illustration ci-dessus, qui définit la relation triangulaire, fait référence au triangle dramatique du Dr. Stephan Benjamin Karpman qui l'a proposé à la communauté

scientifique pour analyser les relations. Dans son dernier livre publié en 2014 et traduit en 2017 par Jérôme Lefeuvre et Pierre Agnèse, Karpman développe toute l'histoire de son triangle. Toutefois, ce que je souhaite retenir pour ce travail, c'est le côté dynamique des relations dans ce triangle. En effet, Karpman explique, à travers l'exemple qu'il nomme ci-dessous : « Notre sœur a volé notre héritage ! », que dans chaque jeu relationnel, les rôles peuvent « switcher ». Autrement dit, chacun peut à un moment donné être le persécuteur, la victime ou le sauveur. Voici un exemple pris du livre de Karpman :

« Dans le jeu suivant de vol des anciens, la sœur Sarah (Sauveur) raconte au père mourant Earl (Victime) que les autres frères et sœurs sont venus pour voler son héritage et qu'il ne doit faire confiance qu'à elle. Je vais te protéger de leur cupidité ! Et pour le « protéger », elle filtrera tous les courriers et les appels téléphoniques afin qu'ils – les frères et sœurs – ne puissent pas « abuser » de lui (et qu'ils n'aient aucun moyen de le raisonner). La réalité, c'est qu'elle l'a isolé comme le font les escrocs pour avoir la main libre.

Alors le papa en colère retire les autres frères et sœurs hors de son testament. Après avoir été manipulé comme Victime, il joue maintenant le Persécuteur avec les frères et sœurs et le Sauveur avec Sarah. Il est aussi sa Victime. Il est dans un drame complexe et lourd et joue plusieurs rôles à la fois comme on peut le voir dans des opéras et des chefs-d'œuvre littéraires. Mais papa est aussi un Persécuteur involontaire pour Sarah qui se retrouve piégée pendant des années comme Victime parce qu'il continue à vivre pendant des années et des années, de sorte que les deux sont des Victimes.

Le père, les frères et sœurs de Sarah. Chacun a un rôle et un Switch dans le jeu de chacun » (Karpman, 2014, trad. 2017, p.31).

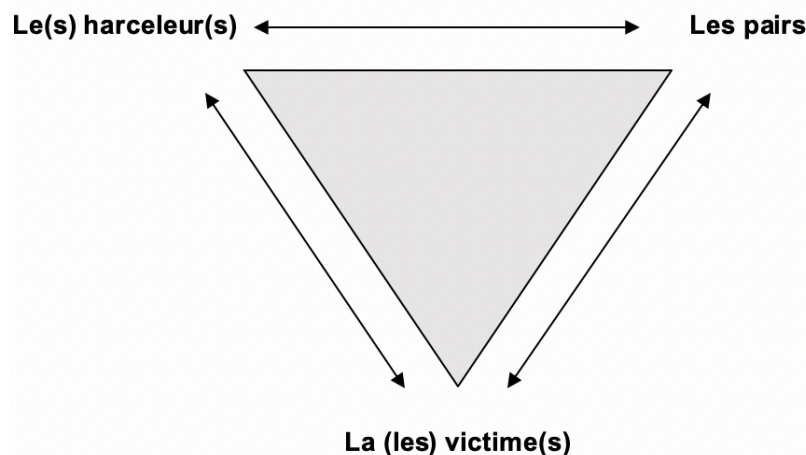


Figure 2 : Triangle Dramatique (Karpman, 2014)

C'est pourquoi, le Dr Karpman, interprète le triangle dramatique ci-dessus avec des flèches bidirectionnelles pour bien illustrer que chaque rôle est dynamique et que donc à tout moment, l'agresseur peut devenir victime, le témoin devenir agresseur et ainsi de suite.

2.1.6. La question des profils victimes-auteur-e-s

La question des profils victime-auteur-e-s est délicate. Les auteur-e-s ne sont pas toutes et tous d'accord sur la question. Pour certain, il est stigmatisant de définir un profil de victime, car chacun peut être victime un jour de harcèlement. Pour d'autres, il est important de repérer les profils des auteur-e-s pour ne serait-ce que prévenir le harcèlement.

Toutefois, les scientifiques s'accordent sur ce point, tous les enfants grandissent en fonction de leur environnement social et familial. L'environnement dans lequel l'enfant grandit va influencer sa confiance en lui, la confiance en l'autre, ses valeurs éducatives et culturelles, son rapport au monde extérieur, son autonomie, son rapport à la violence, etc.

2.1.6.1. Le profil des auteur-e-s

Lors de la conférence sur le harcèlement scolaire du 5 décembre 2018 à Grône, la Dr. Zoé Moody, professeur à la Haute École Pédagogique du Valais, qui a également participé à l'étude sur le harcèlement scolaire de l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB) en 2012, a expliqué qu'il n'y avait pas de profil type de victimes ou d'auteur-e-s. Selon elle, définir un profil de victimes stigmatiserait ces dernières. Elle explique également que tout le monde peut être à un moment donné vulnérable et se retrouver victime de harcèlement.

Quant à Hélène Romano (2015), elle ne définit pas un profil mais plusieurs profils concernant les auteur-e-s. Ces profils peuvent parfois se confondre avec les définitions des types de témoins de Christina Salmivalli (2002).

Les suiveurs harcèlent pour faire partie ou rester dans la dynamique du groupe. Ils n'ont pas de réelles motivations et n'ont pas conscience des répercussions liées à leurs actes. Ce sont, toujours selon Hélène Romano, des élèves peu affirmés, qui n'ont pas de statut particulier au sein de la classe, qualifiés de sans histoire. Ils suivent celui qu'ils considèrent comme étant le plus fort par facilité ou passivité. Les suiveurs sont ceux qui s'excusent le plus sincèrement quand ils comprennent le mal qui a été fait (Romano, 2015).

Les harcelés-harceleurs sont d'anciennes victimes ou encore actuellement victime de harcèlement. Ce sont des élèves qui répètent leur propre traumatisme lié au harcèlement, aux violences qu'ils ont subi sur des élèves plus faibles qu'eux. Ils peuvent être actuellement victime de harcèlement tout en étant l'agresseur avec un

autre élève. Ce type de harcèlement est un symptôme lié aux violences endurées. Les harcelés-harceleurs agissent de façon compulsive, incapable d'expliquer le fondement de leurs actes (Romano, 2015).

Les leaders, ce sont les auteur-e-s de harcèlement qui mènent le groupe. Ils suscitent la crainte au sein de la classe de par leur comportement et/ou physique et influencent les plus faibles. Ils n'ont jamais subi de harcèlement, et agissent dans une réelle intention de nuire et de blesser la victime. Ces élèves ne ressentent aucune empathie envers la victime. Toujours selon Hélène Romano : « *Ils n'ont aucune culpabilité et seront prêts à retrouver un autre bouc émissaire dès que l'occasion se présentera pour parvenir à se faire valoir* » (Romano, 2015, p.46).

2.1.6.2. Le profil des victimes

Comme expliqué ci-dessus, tous les enfants grandissent et sont influencés par leur environnement social et familial. Au moment où l'enfant sera confronté à un agresseur, il réagira différemment selon ce qu'il a inscrit en lui. Au moment où le harcèlement débute, les victimes ont en commun d'être psychologiquement vulnérables. Cependant, tous n'ont pas les mêmes ressources (Romano, 2015).

C'est pourquoi, comme pour les auteur-e-s, Hélène Romano (2015) parle de plusieurs profils de victimes. Elle les sépare en trois types.

Les harcelés « inopinés » sont des personnes vulnérables. Cette fragilité peut être chronique, de manière ponctuelle ou elle peut faire suite à un événement récent (changement d'établissement, divorce, acné, etc.). La passivité qu'elles présentent lors de l'agression en font des proies faciles. Toutefois, en dehors de ce contexte de vulnérabilité, ces personnes ont les ressources pour se faire respecter (Romano, 2015).

Les harcelés dans un contexte de traumatismes cumulatifs. Ces enfants ont déjà vécu des faits blessants. Ils peuvent avoir subi de la maltraitance ou connaître l'abandon par les figures sécurisantes censées les soutenir. Le harcèlement s'inscrit donc dans une continuité de ce que l'enfant a déjà vécu. Cette maltraitance vécue lui a fait perdre confiance aux ressources qui devraient les protéger, soit : l'adulte. Par conséquent, il se mue dans le silence et ne demande aucune aide ce qui peut l'amener à subir pendant des mois ou des années une situation de harcèlement (Romano, 2015).

Les harcelés-craintifs sont des victimes qui paraissent fragiles pour leur agresseur. Cette vulnérabilité peut être liée à plusieurs facteurs tels que : la taille, le poids, le handicap, la maladie, les lunettes, la couleur des cheveux, etc. Ces personnes réagissent de manière craintive face à l'agresseur alors qu'en dehors du contexte de harcèlement elle pourrait faire preuve d'une bonne estime de soi afin de trouver les ressources nécessaires pour faire face à une situation délicate (Romano, 2015).

2.1.6.3. Synthèse

Le harcèlement est donc, selon Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2015), Frédéric Saint-Pierre (2013) et Nicole Catheline (2015) une relation triadique. Karpman précise que cette relation est dynamique et que chacun peut se retrouver soit dans le rôle d'auteur-e, soit dans le rôle de victime, soit celui de spectateur et à tout moment « switcher » de l'un à l'autre. Dans cette relation triangulaire, Christina Salmivalli (2002) développe les trois comportements que peuvent adopter les témoins soit, supporters, outsiders ou défenseurs. Dans un autre esprit, Hélène Romano (2015) classe les auteur-e-s et victime de harcèlement en trois catégories chacune.

Je trouve ces différents points de vue intéressants, car selon moi définir des profils pour les auteur-e-s et les victimes de harcèlement exclut le fait que les relations puissent être dynamiques. En effet, si on a un profil de victime et donc catégorisé comme tel, on ne peut, par conséquent, pas être auteur-e-s, et inversement. Toutefois, si j'analyse ces définitions, je constate qu'un profil de témoins peut se transformer en auteur-e et rejoindre certains types d'auteur-e-s. Je remarque aussi qu'un type d'auteur-e est également une ancienne ou actuelle victime de harcèlement. On peut donc relier, pour certains profils, les deux théories. Toutefois, selon les définitions d'Hélène Romano (2015), tous les profils ne se rejoignent pas et donc, selon la catégorie dans laquelle vous êtes, la relation dynamique n'est pas ou pas tout à fait compatible.

2.1.7. Quelques chiffres

En Valais, une étude menée en 2012 par l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB) en partenariat avec la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS) démontre que 5 à 10% des élèves dans les écoles sont victimes de harcèlement par leurs camarades. Des chiffres mis à jour seront bientôt disponibles, la Dr. Zoé Moody ayant annoncé qu'une nouvelle enquête de victimation était en cours d'élaboration.

Cette étude a principalement été menée auprès des élèves de 7^{ème} et 8^{ème} Harmos, soit 10 à 13 ans. Elle révèle plusieurs points intéressants concernant le harcèlement en Valais.

- Les écoles de campagne accueillant peu d'élèves ne sont pas un facteur protecteur.
- Le niveau socio-économique des familles n'est pas une variable explicative du taux de harcèlement.
- Le harcèlement entre pairs concerne d'avantage les garçons surreprésentés parmi les victimes et les auteurs.
- Les classes à degrés multiples qui mettent l'accent sur la coopération entre élèves seraient un facteur protecteur.

Une autre étude menée à Genève en 2013 par le Service de la Recherche en Éducation révèle également un taux de victime de harcèlement oscillant entre 5 et 10% des élèves dans les écoles.

En 2017, le canton de Neuchâtel mandate l'Institut Universitaire de Médecine Sociale et Préventive (IUMSP) ainsi que le Centre d'Évaluation et d'Expertise en Santé publique (CEESAN) pour une étude similaire. Les résultats indiquent que 8,4 % des élèves sont victimes de harcèlement dans le canton de Neuchâtel.

Il n'y a donc pas de disparité entre les cantons romands et les discours médiatiques et politiques invoquent ces chiffres dans une moyenne au niveau fédéral.

2.1.8. Contexte légal et politique

L'un des objectifs de mon travail est de connaître ce qui est fait sur le terrain et ce qui peut être fait dans le cadre de harcèlement en milieu scolaire. D'autant que l'école est obligatoire en Suisse pour tous les enfants de 6 à 15 ans. C'est pourquoi, il est important de pouvoir, dans le cas de violence et de harcèlement, s'appuyer sur le cadre légal.

2.1.8.1. Les cadres légaux au niveau international et national

Avant même d'aborder le cadre légal suisse, il est important de rappeler que le 20 novembre 1989, l'assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies adopte la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) que la Suisse ratifie en décembre 1996. Cette convention a pour but de garantir le respect et la dignité ainsi que les droits qui en découlent à tous les enfants. La CIDE a défini plusieurs droits à l'enfant en lien avec la violence. Le principal article qui nous intéresse pour ce travail est l'article 19 de la Convention qui déclare :

1. *Les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié (Convention internationale des droits de l'enfant, 1989).*
2. *Ces mesures de protection doivent comprendre, selon qu'il conviendra, des procédures efficaces pour l'établissement de programmes sociaux visant à fournir l'appui nécessaire à l'enfant et à ceux à qui il est confié, ainsi que pour d'autres formes de prévention, et aux fins d'identification, de rapport, de renvoi, d'enquête, de traitement et de suivi pour les cas de mauvais traitements de l'enfant décrits ci-dessus, et comprendre*

également, selon qu'il conviendra, des procédures d'intervention judiciaire (Convention internationale des droits de l'enfant, 1989).

Cet article 19 de la Convention impose aux États signataires, l'obligation de prévenir, de protéger et de réparer toutes les formes de violences (négligence, mentale, physique, sexuelle, etc.) envers les enfants. Le harcèlement se définit comme une violence répétée envers quelqu'un, cet article impose donc à la Suisse de prendre les mesures nécessaires afin de prévenir et de protéger l'enfant en cas de harcèlement. Cela implique et légitime le fait que les travailleurs sociaux s'impliquent et soit impliqués pour apporter un soutien aux enfants auteur-e-s et victimes de harcèlement.

Quant au contexte suisse, comme l'explique Michel Lachat (2013), juge des mineurs au Tribunal des mineurs du canton de Fribourg et président de l'Association latine des juges des mineurs, aucune loi ne mentionne le mot « harcèlement » ou « pair ». Les juristes entendent par harcèlement entre pairs les actes de violence physique, verbale, psychologique, sexuelle ou de cyberharcèlement, répétés, entre au moins deux personnes de même âge. Selon Michel Lachat (2013) cela doit changer.

En effet, il estime que même si la problématique du harcèlement n'est pas ouvertement abordée, la Constitution fédérale ainsi que cantonale énonce les droits fondamentaux (**annexe 5.1**) pouvant être associés à ce thème comme la dignité humaine, l'égalité, le droit à la vie et liberté personnelle, etc.

Au niveau du code pénal, il n'y a pas non plus d'articles punissant explicitement le harcèlement. Malgré tout, l'auteur cite plusieurs articles (**annexe 5.2**) réprimant les violences physiques, verbales, sexuelles, psychiques et celle concernant la violence faite à l'aide des nouvelles technologies

Toutes les lois ne sont pas poursuivies d'office, c'est pourquoi, Michel Lachat (2013) explique qu'il est nécessaire d'informer, de prévenir et de dénoncer les cas de harcèlement avérés. Ainsi, la justice pourra agir dans le milieu scolaire en favorisant des moyens extrajudiciaires afin d'accompagner la victime et de responsabiliser l'auteur-e face à ses actes.

2.1.8.2. Contexte politique en Valais

En Valais, les politiques sont conscients du phénomène de harcèlement. La Ville de Sion a d'ailleurs accueilli le 4^{ème} colloque international « Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école » les 3 et 4 mai 2012 organisé conjointement par l'Institut universitaire Kurt Bösch, l'Institut international des Droits de l'enfant et la Haute école pédagogique du Valais. Lors de ce colloque, Marcel Maurer, président de la ville de Sion de 2009 à 2016 s'est exprimé ainsi :

« Même dans une petite ville paisible, au cœur des Alpes, le problème du harcèlement à l'école doit être pris très au sérieux. C'est pourquoi nous avons mis en place, à Sion, un répondant jeunesse, rattaché au service des

sports, de la jeunesse et des loisirs. Celui-ci, de même que l'ensemble de ses collègues du service, œuvrent ensemble et coordonnent ainsi leurs efforts pour permettre à notre jeunesse de s'épanouir dans les meilleures conditions. » (Marcel Maurer, 2013).

Monsieur Maurer met également en avant les multiples infrastructures sportives dont dispose la ville. En effet, la Ville de Sion mise sur les valeurs véhiculées par le sport pour favoriser l'apprentissage du respect d'autrui. De plus, la ville propose depuis 2007 un programme, pour les classes de 8^{ème} Harmos sur la thématique « le respect des gens et des choses ». Lors de ces ateliers, élèves, enseignants, éducateurs de rue, policiers, répondant de la jeunesse et chargé de la prévention chez CarPostal collaborent et évoquent ce sujet. Ce même programme s'est exporté dans la Ville de Sierre en 2008. De plus, Christian Mudry (2010) informe aussi que divers établissements scolaires du Canton ont également mis sur pied la médiation par les pairs. Enfin, depuis 1985, le Valais forme des enseignants qui endosse le rôle de médiateurs scolaires au sein des établissements de niveau secondaire. Ces médiateurs sont des personnes ressources pour les parents, les élèves et leurs collègues afin de les aider à surmonter des difficultés quotidiennes ou des crises existentielles. Depuis 2016, des médiateurs sont également présent au niveau primaire (Canton du Valais, 2016).

2.2. Les intervenants dans les cas de harcèlement en milieu scolaire

Ce chapitre a pour but de présenter le rôle du travail social et celui du travail social en milieu scolaire. De plus, je vais profiter pour explorer les différents acteurs du soutien socio-pédagogique ainsi que celui de la santé des élèves en Valais romand. Ceci nous permettra de voir ce qui est proposé pour protéger les enfants.

2.2.1. Le rôle du travail social en milieu scolaire (TSMS)

Avant de définir le rôle spécifique du travail social en milieu scolaire, il est important de définir le rôle du travail social.

La Fédération Internationale des Travailleurs Sociaux (FITS) et l'Association Internationale des Écoles de Travail Social (AIETS) définissent le travail social ainsi :

« La profession cherche à promouvoir le changement social, la résolution de problème dans le contexte des relations humaines et la capacité et la libération (empowerment) des personnes afin d'améliorer leur bien-être. Grâce à l'utilisation des théories du comportement et des systèmes sociaux, le travail social intervient au point de rencontre entre les personnes et leur environnement » (AvenirSocial et SSAV, 2010, p.8).

Cette définition nous explique le rôle de tous les intervenants du travail social. Les interventions du travail social dans le milieu scolaire sont donc orientées dans cette perspective.

Pour comprendre et différencier le rôle du travail social en milieu scolaire, il est important de définir celui des enseignants. Ainsi le cahier des charges du personnel enseignant pour les degrés enfantines et primaires, nouvellement nommé Harmos définit la mission du personnel enseignant comme tel :

« S'acquitter de son mandat de formation et d'éducation dans son ensemble et en fonction des prédispositions particulières de chaque enfant ; Évaluer le stade de développement des enfants et leur comportement en matière d'apprentissage et les aider dans leur développement par des mesures appropriées ; Favoriser la socialisation des enfants ; Collaborer avec les autres enseignants, la direction de l'école, les parents et les autorités ; Collaborer à l'élaboration et à la réalisation de projets pédagogiques ; Évaluer son travail et planifier ses propres formations continues et formations complémentaires ; Planifier son enseignement dans le cadre des plans d'études en vigueur et l'organiser dans une perspective interdisciplinaire ; Évaluer les capacités et prestations scolaires des enfants » (Canton du Valais, 2006).

Hormis tout ce qui concerne l'enseignant, son organisation et sa formation continue, ce dernier a donc un rôle en lien avec la formation et l'éducation des enfants dans leur apprentissage. Il doit aussi favoriser la socialisation de l'enfant.

Quant aux travailleurs sociaux en milieu scolaire, leur rôle, tel que présenté par l'Association Avenir Social, est :

« D'apporter aux enfants et aux jeunes un soutien face aux problématiques quotidiennes qui peuvent se poser dans et autour du cadre scolaire. En collaboration avec le corps enseignant, l'élève et la famille, le TSS répond aux problématiques d'ordre scolaire, familial, et/ou psychosocial dans un contexte global. » (AvenirSocial & SSAV, 2018, p.1).

Le travail social a également un rôle dans la prévention au sein des établissements scolaires et dans l'intervention. Enfin, il participe à la mobilisation des ressources et des compétences des élèves, des parents, des enseignants et des intervenants du réseau.

Bien qu'il n'y ait pas encore de cahier des charges concernant le travail social en milieu scolaire, leur rôle de prévention et de soutien envers tous les acteurs de l'établissement scolaire et de l'élève face aux problématiques quotidiennes est, selon moi, complémentaire aux rôle formatif et éducatif des enseignants.

En Valais romand, il n'y a pas de professionnel-le-s du travail social en milieu scolaire (travailleur/travailleuse social-e scolaire (TSS)). Cependant, les travailleurs sociaux hors murs (TSHM) peuvent assurer cette fonction.

2.2.2. Les acteurs du soutien socio pédagogique et de la santé scolaire en Valais romand

Comme mentionné ci-dessus, il n'existe pas de TSS en Valais romand. C'est pourquoi je cherche à recenser les différents soutiens socio pédagogiques et de santé scolaire mis en place en Valais romand pour répondre aux besoins de santé et psychosociaux des membres du milieu scolaire.

2.2.2.1. Interventions ponctuelles des étudiants en travail social de l'HES-SO // Valais – Wallis

En deuxième année de la formation Bachelor à l'HES-SO en Travail Social, les élèves en orientation éducation interviennent chaque année dans diverses classes du système Harmos. J'y ai personnellement participé. Ce sont d'ailleurs ces interventions qui m'ont amené à traiter le sujet du harcèlement en milieu scolaire. Étant donné que j'ai déjà développé cette partie dans le choix de ma thématique, je ne vais pas le décrire une nouvelle fois dans celui-ci. Toutefois, ces interventions permettent de détecter des cas de harcèlement. De ce fait, si la situation ne peut être abordée durant ces ateliers, nous pouvons réorienter l'/les élève-s concerné-s vers un-e médiateur/médiatrice scolaire ou un-e TSHM.

2.2.2.2. La médiation scolaire

Avant d'aborder la médiation scolaire, il est intéressant de définir ce qu'est la médiation. Tout d'abord, Selon Michèle Guillaume-Hofnung (2012), la médiation se divise en deux formes ; la médiation de différences et la médiation de différends.

- La médiation de différences se produit tous les jours. En effet, les liens sociaux qu'on se construit passe toujours par la médiation d'un élément tiers et du médiateur principal, le langage. C'est une forme de médiation qu'on ne remarque pas, qui ne se manifeste pas par sa présence mais pas son absence.
- La médiation de différends intervient pour prévenir un conflit ou pour le résoudre. Le médiateur va aider les deux parties à exprimer leurs besoins et leurs attentes et les acheminer à trouver une solution qui soit acceptable pour eux.

De manière générale, Michèle Guillaume-Hofnung (2012) définit la médiation comme :

« Un processus de communication éthique reposant sur la responsabilité et l'autonomie des participants, dans lequel un tiers – impartial, indépendant,

neutre, avec la seule autorité que lui reconnaissent les médiateurs – favorise par des entretiens confidentiels l'établissement, le rétablissement du lien social, la prévention ou le règlement de la situation en cause » (Guillaume-Hofnung, 2012, p.70)

Dans le milieu scolaire, pour répondre aux besoins psychosociaux des élèves, des médiateurs et médiatrices interviennent pour aider les élèves lors de problèmes existentiels et/ou de difficultés quotidiennes afin de ne pas entraver le bon déroulement de leur formation. Les médiateurs et médiatrices scolaires sont aussi disponibles pour les parents ainsi que pour tous les acteurs de l'école (Canton du Valais, 2017).

En Valais, ce sont des enseignants-médiateurs et des enseignantes-médiatrices qui assument ce rôle depuis 1985 dans le degré secondaire I et II, et depuis 2016/17 dans la scolarité primaire. Les directives concernant la médiation scolaire dans son article 5 définit la fonction des médiateurs et médiatrices scolaires ainsi :

« Les médiateurs sont des enseignants subordonnés à leur Direction qui, dans un/des établissement/s scolaire/s ou de formation professionnelle, assument des tâches de prévention dans le domaine des relations interpersonnelles. Leur action ne se substitue d'aucune manière à la responsabilité qui, en la matière, incombe à tous les acteurs de l'École. Leur mission consiste à fonctionner comme personnes-ressources pour les élèves/apprentis, les parents et tous les acteurs de l'École. Les médiateurs sont en contact avec les spécialistes de leur région et interviennent en qualité d'intermédiaire pour les élèves/apprentis, les parents et tous les acteurs de l'école qui en expriment le besoin. Il appartient également aux médiateurs de contribuer à la promotion d'un climat de solidarité et de respect au sein du/des établissement(s) où ils travaillent » (Canton du Valais, 2017).

Ces directives définissent la fonction des médiateurs et médiatrices scolaires. Pour résumer, ils sensibilisent et responsabilisent les acteurs de l'école aux problèmes quotidiens ou existentiels qui surviennent dans l'établissement. Ils ou elles sont également des personnes-ressources que chacun-e peu solliciter en cas de besoin. Enfin, ils ou elles sont chargé-e-s d'orienter vers le réseau professionnel adéquat de sa région si nécessaire.

On peut constater que la fonction du médiateur ou de la médiatrice scolaire est semblable à la fonction du TSS. Toutefois, une des idées principales que nous a décrit plus haut Michèle Guillaume-Hofnung de la médiation est la nécessité d'une intervention de la part d'un tiers neutre, impartial et indépendant. On peut donc se poser la question si la fonction d'enseignant-e ne compromet pas la qualité de l'intervention, par exemple auprès d'un élève de sa propre classe ? Enfin, le peu d'heure dont dispose les enseignants-médiateurs et les enseignantes-médiatrices peu préjudicier la qualité de l'intervention. Par conséquent, on peut imaginer que dans des

cas complexes, ils transmettent le cas aux réseaux qui aura le temps nécessaire pour accompagner la situation.

2.2.2.1. La médiation par les pairs

Dans plusieurs communes valaisannes, un système de médiation par les pairs a été mis en place. Celle-ci consiste à former les élèves de l'établissement scolaire au principe de médiation. Ils endossent donc chacun le rôle de médiateurs et de médiatrices.

L'école est un lieu d'apprentissage mais aussi un lieu de socialisation. La médiation et la médiation par les pairs sont donc de bons moyens d'acquérir les notions de vivre ensemble. De plus, la médiation par les pairs, en plus de diminuer les violences entre élèves permet aux élèves médiateurs et élèves médiatrices d'améliorer l'estime de soi, de responsabiliser les enfants, d'acquérir des outils dans la gestion de conflits ainsi que de renforcer et développer un esprit de solidarité (Bonafé-Schmitt, 2006).

Toutefois, les écoles ayant mis en place la médiation par les pairs expliquent que c'est un investissement important et que le résultat n'est pas immédiat. La démarche est de créer une culture de la médiation dans les classes qui est favorable pour le climat scolaire (DECS, 2010).

2.2.2.2. Le Travail Social Hors-Murs (TSHM)

Comme évoqué précédemment, en Valais les travailleurs et travailleuses sociaux/socials hors mur peuvent assumer le rôle du travail social en milieu scolaire. Mais comment se définit le travail social hors-murs ? Et quelle est sa fonction et son champ d'action ?

Le travail social hors-murs se définit, selon la charte du travail social hors-murs, ainsi :

« Nous appelons travailleur-euse social-e hors murs toute personne dont le champ d'action se situe dans l'espace public et/ou dans les lieux de vie de populations concernées et qui adhère au principe émis dans la charte. »
(TSHM, 2005, p.4)

La charte nous indique également le champ d'action suivant :

« Le champ d'action du travail « hors murs » peut être défini soit de manière géographique (quartier, commune, ville, zone rurale, etc.) soit en fonction des personnes concernées que le/la TSHM vise à rencontrer. » (TSHM, 2005, p.5)

Enfin, le TSHM a, toujours selon la charte, pour mission de :

- **« De promouvoir, de maintenir et de renforcer le lien social entre les individus ;**

- *De contribuer au développement, à l'épanouissement et à l'émancipation des individus au niveau personnel dans leur environnement familial de sociabilité ;*
- ***De prévenir les situations pouvant porter préjudice à l'intégrité physique et/ou psychique des individus ;***
- *De contribuer à la limitation et la réduction des dommages psychiques, physiques et sociaux ;*
- ***De permettre aux individus d'éviter ou d'échapper à toute forme d'exclusion et de favoriser leur accès à la société avec une attitude responsable et critique ;***
- *De favoriser des processus permettant une prise en charge autonome d'acteurs individuels ou collectifs capables d'influer sur leur propre situation (sanitaire et sociale), leur avenir et leur environnement de manière indépendante ;*
- ***De permettre aux individus l'accès aux ressources, services, structures et possibilités existantes dont ils auraient besoin ;***
- ***De favoriser des liens de solidarité et un sentiment d'appartenance.*** » (TSHM, 2005, pp. 6-7)

A la lecture des buts ci-dessus et plus particulièrement ceux en caractères gras, je trouve qu'ils font écho aux fonctions précises que pourrait avoir le travail social en milieu scolaire. En effet, on a vu auparavant que des facteurs individuelles physique ou d'appartenance pouvait influencer le harcèlement. La dynamique de classe a également un rôle important de protection si elle est qualifiée de bonne. Par conséquent une bonne prévention dans les classes et une acceptation des différences améliorerait, selon moi, la qualité de la dynamique de la classe. Enfin, le travail social en milieu scolaire pourrait, de par son réseau, fournir les ressources adéquates à chaque situation.

En Valais, les TSHM sont généralement employés par les communes ou des associations locales et si l'on se fie à la charte ci-dessus, le milieu scolaire paraît un lieu adéquat pour les actions du TSHM. D'autant qu'il pourra agir dans les cours de récréation, le chemin de l'école ainsi que le bus scolaire.

2.2.2.3. Promotion Santé Valais

Promotion Santé Valais est mandaté par l'État du Valais pour assurer la prévention, la protection et la promotion des élèves scolarisés, que ce soit dans les écoles publiques ou privées. De plus, toutes les activités concernant la santé à l'école sont assurées par les médecins et les infirmières scolaires du centre médico-social de la région où se situe l'établissement scolaire. Chaque enfant ou adolescent rencontrera, durant sa scolarité, une infirmière scolaire pour s'entretenir sur sa santé, son intégration, ou tout autre sujet lié au bien-être. Enfin, des permanences sont assurées pour répondre aux demandes individuelles des parents, des élèves, du corps enseignant ou du réseau professionnel (Canton du Valais, 2013).

Les symptômes et les conséquences du harcèlement scolaire peuvent être visibles physiologiquement et psychologiquement sur le long terme. Les infirmières scolaires peuvent donc avoir un rôle d'alerte en cas de doute sur la santé d'un élève et donc avertir le réseau de l'urgence de la situation. À la vue du caractère urgent de la situation, le CDTEA pourrait fournir un accompagnement individuel immédiat tout en mobilisant le reste du réseau afin de mettre un terme à la situation de harcèlement.

2.2.2.4. Le Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent (CDTEA)

Le CDTEA emploie divers professionnel-le-s comme des psychologues, des logopédistes, des psychomotricien-ne-s et des psychothérapeutes. Il mène donc à bien sa mission de manière pluridisciplinaire. Le CDTEA accompagne, supervise et forme à l'aide d'une équipe pluridisciplinaire les parents, la famille, les enfants et les professionnel-le-s du social et scolaires sur le développement de l'enfant d'un point de vue psychique et social.

2.2.2.5. Pédagogie spécialisée en Valais

Le Service de l'enseignement (SE) et le Service Cantonal de la Jeunesse (SCJ) ont élaboré en 2014 le concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais. Ce concept a pour but de décrire et d'organiser les différentes mesures pour les enfants et les jeunes jusqu'à 20 ans ayant des besoins individuels de formation. En effet, le Canton du Valais permet aux enfants en situation de handicap de bénéficier d'aides supplémentaire afin de suivre l'école à temps plein ou à temps partiel dans des classes dite normale avec l'aide de mesures pédago-thérapeutique (psychomotricien-ne, logopédiste, etc.) ou dans des classes d'enseignement spécialisé.

La pédagogie spécialisée décrite ci-dessus a pour but d'accompagner des élèves ayant des besoins spécifiques à leur situation. Elle permet aussi de les intégrer à temps plein ou à temps partiel. On a vu auparavant que les différences pouvaient être un facteur de harcèlement en milieu scolaire. C'est pourquoi, un travail en amont de prévention par les différents acteurs permettrait sans aucun doute une meilleure intégration de ces élèves et éviterait certainement plusieurs cas de harcèlement scolaire.

2.3. Synthèse de la partie théorique

Cette partie empirique est vaste, c'est pourquoi si l'on devait retenir quelques points, ce seraient les suivants. Le harcèlement en milieu scolaire est présent partout en Suisse à hauteur de 5 à 10%. C'est-à-dire qu'il y a en moyenne 1 à 2 cas d'élèves victimes de harcèlement par classe. Le harcèlement scolaire se manifeste de plusieurs façons. Il peut s'exprimer par les coups, les insultes, l'humiliation, l'exclusion, de

manière sexuelle et/ou à travers les réseaux sociaux. Contrairement au harcèlement professionnel qui peut se jouer en duo victime-auteur-e, le harcèlement en milieu scolaire inclue également les autres élèves (les témoins). Les conséquences sont donc néfastes pour tous les élèves. Les causes de harcèlement peuvent être liées aux différences que l'auteur-e trouve dérangeantes. Cependant, les victimes ont en commun d'être psychiquement vulnérable et sans ressources pour se défendre quand le harcèlement commence. Certains auteur-e-s se sont appliqués à définir, dans le contexte de harcèlement en milieu scolaire, des profils de victimes, d'auteur-e-s et de témoins.

Au niveau légal, le harcèlement n'est pas défini explicitement. Il faut s'appuyer sur le Code pénal qui punit les actes de violence physiques, verbales, sexuelles, etc. Enfin, en Valais il existe plusieurs acteurs pour le soutien pédagogique des élèves ainsi que le suivi de leur santé comme les TSHM, le CDTEA, les médiateurs et médiatrices scolaires ou encore les infirmiers et infirmières scolaires.

3. Méthodologie

Pour effectuer une recherche, il est important de définir un échantillon ainsi que le terrain de la recherche. Pour collecter les données, il y a différentes techniques et chacune à ses limites. Enfin, quand on effectue une recherche, il y a une éthique à respecter.

3.1. L'échantillon

Afin de vérifier mes hypothèses et de répondre à ma question de recherche, je dois choisir un groupe de personnes que je vais interroger. Cet ensemble se nomme « population ». La population peut-être, selon l'objet de notre recherche, un groupe de personnes, plusieurs organisations ou des objets de nature diverses. Les nombreux sondages d'opinion effectués démontrent qu'interroger quelques milliers de personnes suffit à obtenir un résultat fiable concernant des dizaines de millions de personnes. De plus, d'une fois que le champ de recherche est délimité, trois possibilités s'offrent aux chercheurs : recueillir des données pour la totalité de la population, se limiter à un échantillon représentant cette population ou alors n'étudier que certaines composantes très typiques (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Dans mon cas, j'ai choisi de questionner des travailleurs sociaux, plus particulièrement des TSHM. J'ai interrogé deux professionnels et deux professionnelles de plus de 30 ans. Ces professionnel-le-s sont tous engagé-e-s par une commune ou par une association locale de la région ou elles/ils travaillent à un taux moyen de 60%. Elles/ils sont toutes et tous diplômé-e-s de l'HETS. Le résultat de mes recherches sera donc le fruit d'une population restreinte. Toutefois, ces professionnels sont intervenus et interviennent encore auprès d'enfants et/ou de jeunes adolescents et ont tous rencontré et/ou accompagné des jeunes victimes de harcèlement.

3.2. Le terrain de recherche

Je souhaite limiter mon terrain de recherche à un seul demi-canton, le Valais romand. Je choisis le Valais romand car son système scolaire et sa politique publique sont influencés par la Suisse romande alors que le Valais germanophone est influencé par la Suisse allemande. En plus de la barrière de la langue, l'accompagnement des élèves est différent.

3.3. L'entretien semi-directif

Pour récolter mes données, j'ai choisi d'effectuer des entretiens semi-directifs. Le questionnaire est un bon moyen quand l'échantillonnage est élevé. Étant donné que je n'interroge que quatre personnes, il perd de son utilité. De plus, je m'oriente sur une

approche qualitative. En effet, je souhaite vérifier le rôle et le sens que les professionnels donnent dans l'accompagnement de jeunes auteur-e-s ou victimes de harcèlement plutôt qu'une approche quantitative qui sert à analyser des données chiffrées. Je souhaite comprendre ce qui a pu être mis en place, et par conséquent, reconstituer un événement du passé. Enfin, les études quantitatives n'ont que quelques années et sont en cours de réactualisations, je n'ai donc pas l'utilité d'en refaire (Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. 2011).

Étant donné que je cherche à récolter des témoignages tout en restant le plus fidèle lors de la retranscription et ne voulant pas que mon interprétation diffère du vécu de chacun, je pense que l'entretien est le plus adéquat.

3.4. Limites et éthique de la recherche

Il existe diverses techniques dans le cadre de la recherche comme l'observation directe ou indirecte, l'enquête par questionnaire ou encore l'entretien. Chaque technique a ses limites. La méthode que j'ai utilisée s'effectue auprès d'un échantillon restreint. À l'inverse d'un questionnaire qui permet l'analyse de données auprès d'un échantillon plus conséquent. J'ai effectué ma recherche à l'aide d'entretiens semi-directifs qui à quelques limites.

Luc Van Campenhoudt & Raymond Quivy (2011) explique que :

« La souplesse de la méthode peut laisser croire à une complète spontanéité de l'interviewé et à une totale neutralité du chercheur. Les propos de l'interviewé sont toujours liés à la relation spécifique qui le lie au chercheur et ce dernier ne peut donc pas les interpréter valablement que s'ils les considèrent comme tels » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p.176).

Autrement dit, cette méthode ne permet pas une analyse directe comme le questionnaire, mais bien une interprétation des résultats en prenant en compte les questions posées, la relation d'échange et le cadre de l'entretien (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Enfin, pour réaliser une recherche de manière éthique tout au long de mes différents entretiens, il est nécessaire de respecter plusieurs principes définis dans le code d'éthique de la recherche (2008) tels que :

- Demander l'autorisation de prendre des notes et/ou d'enregistrer l'entretien
- Assurer la confidentialité/anonymat ou demander l'autorisation de citer la personne interviewée.
- Permettre d'interrompre l'entretien à tout moment
- Permettre de refuser de répondre à une ou plusieurs questions
- Respecter les informations données et les avis sans jugement
- Détruire les enregistrements dès que la recherche est terminée.

4. Analyses et interprétations des données

Pour mon travail, je me suis entretenu avec quatre professionnel·les que je nommerai, pour respecter leur anonymat : P1 ; P2 ; P3 et P4. Les personnes P2 et P3 ont été interviewées ensemble et à moins que leurs avis diffèrent et que cela apporte quelque chose en plus à mon analyse, je citerai l'une ou l'autre des deux personnes. Ces professionnel·le·s sont toutes et tous intervenu·e·s et interviennent encore dans les écoles de trois communes du Valais. Après la retranscription de ces interviews, j'ai commencé l'analyse de ces entretiens.

Pour rappel, ma question de recherche est la suivante :

« Quelles interventions et marge de manœuvre pour le travail social dans le cadre du harcèlement scolaire ? »

Le but est d'éclaircir cette question de recherche et de discuter les hypothèses à l'aide des entretiens effectués. Pour faciliter l'interprétation, l'analyse abordera d'abord le harcèlement en milieu scolaire vu par les professionnel·le·s ainsi que la question des profils victime-auteur·e·s. Ensuite, on abordera la spécificité de l'intervention en milieu scolaire à travers la demande et l'action. Enfin, la collaboration sera au centre de cette dernière partie.

4.1. Le harcèlement en milieu scolaire

4.1.1. Le harcèlement vu par les professionnel·le·s

Tous les professionnel·le·s interrogé·e·s connaissent le harcèlement et ont accompagné des enfants et/ou des jeunes adolescent·e·s victimes de harcèlement en milieu scolaire. Néanmoins, il est intéressant de savoir comment eux-mêmes définissent le harcèlement, car leurs connaissances proviennent de leurs expériences personnelles et professionnelles ce qui pourrait expliquer certaines différences ou similitudes dans leurs interprétations.

Pour mémoire, selon Peter K. Smith (2002), le harcèlement se définit comme tel :

« Le harcèlement est une violence répétée (mais pas obligatoirement quotidienne) physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre car en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime »
(Smith, 2002, cité par Bellon & Gardette, 2013, p.18)

Si je devais retenir les notions principales du harcèlement de la définition de Peter K. Smith, ce serait les concepts **de violences, de répétition, d'une victime dans l'incapacité de se défendre et l'intention de nuire.**

Voici trois interprétations du harcèlement de la part des TSHM évoquées à la suite :

« Le harcèlement c'est quand une personne, un individu, de par son statut, que ce soit un statut hiérarchique ou un statut physique, peut avoir une **emprise** sur quelqu'un et qui joue de cette emprise pour obtenir des choses qu'il ne serait pas en droit d'obtenir. [...] Le harcèlement, ça peut être effectivement un bouc émissaire dans un groupe, ça peut être effectivement du harcèlement typique comme on le voit dans les bandes dessinées Titeuf ou je ne sais quoi... Tu m'apportes une récréation ou tu me donnes ta récréation **chaque jour** sinon je te le fais payer, etc. Cela peut aussi être sur le chemin de l'école, un jeune qui s'amuse à terroriser un autre **régulièrement** parce qu'il voit que ça marche et puis que du coup ça l'amuse, ça lui donne une identité auprès de son groupe de copain. Voilà, ça passe par toute sorte de chose... La notion de harcèlement pour moi elle est quand-même connotée quelque part comme un peu **volontaire**. » (P1).

Dans cet interview, le/la professionnel-le n'utilise pas le mot violence à proprement parler mais elle évoque l'emprise, on peut donc légitimement penser qu'à partir du moment où on parle d'emprise, on sous-entend qu'il y a de la violence. Elle relève également les notions de répétition à travers ses exemples et de volonté de nuire.

« Pour moi, on parle de harcèlement dès le moment où il y'a une **répétition**. Même si c'est des remarques comme : "t'es con"...c'est souvent le truc qu'on dit : "Ah, mais **t'es con** !" Mais à force que tous les jours, à chaque fois que tu sors à la pause ou... parce que j'avais un autre exemple concret d'une fille du cycle qui m'appelle et elle me dit : "mais écoute, moi j'en peux plus, ça fait 2 ans, et à **chaque fois** qu'il y a l'intercours, devant les casiers, il y a ces petits mots : "**tu es grosse, tu es moche**". Pour moi, c'est vraiment cette notion de **répétition**. Et puis on parle aussi de harcèlement dès le moment où la personne en face **n'a plus les moyens de se défendre** » (P2).

Pour ce deuxième entretien, la notion de répétition est clairement importante. Cette personne évoque également l'incapacité de la victime de se défendre. Comme le premier entretien, le terme violence n'est pas explicitement abordé, toutefois, dans les exemples elle évoque des actes violents. La violence est donc bien présente.

« Le harcèlement c'est, pour moi, quand une personne, dans le cas du scolaire un élève, se fait **régulièrement** embêter, agresser. Je ne parle pas d'une bagarre isolée, mais vraiment quand un enfant est pris pour cible par un autre élève ou un groupe d'élèves. A ce moment-là, ça devient vraiment méchant et **violent** pour la victime surtout que de nos jours, avec les réseaux sociaux, ça ne s'arrête plus au périmètre de l'école » (P4).

Enfin, dans ce troisième et dernier entretien, la notion de répétition et également présente et cette fois la violence est explicitement abordée. Toutefois l'incapacité de se défendre et la volonté de nuire n'est pas évoquée.

La notion de répétition et de violence est à chaque fois présente explicitement ou de manière sous-entendue. Cela démontre que le harcèlement est vraiment compris et perçu comme une violence répétée à l'encontre de quelqu'un. Ce qui est intéressant, c'est que le fait que la victime soit dans l'incapacité de se défendre n'est signifié qu'une seule fois tout comme la volonté de nuire à la personne. Chaque professionnel-le est conscient-e de cette incapacité à se défendre. Toutefois, la personne qui me l'évoque dans l'entretien était impliquée directement dans une situation et elle ressentait bien cette détresse.

4.1.2. Les profils victimes-auteur-e-s

Comme on l'a vu dans mon cadre théorique, certains auteurs s'accordent à définir des profils de victimes et auteur-e-s de harcèlement. Lors de la conférence sur le harcèlement scolaire à laquelle j'ai participé en 2018 à Grône du Dr. Zoé Moody, celle-ci se refusait à catégoriser des personnes comme étant de potentielles victimes. Le débat étant d'actualité, j'ai donc demandé au professionnel-le-s interrogé-e-s leur avis sur la question.

« Moi, ça ne me parle pas du tout ! Quand j'étais enfant, je me suis fait emmerder pendant 6 mois à l'école. Si on m'avait dit, tu as un profil de victime, ça ne m'aurait pas aidé...ça c'est sûr. Je trouve ça un peu dégradant de cataloguer des personnes ainsi. Alors je pense que oui, certains enfants qui harcèlent n'ont pas une enfance facile, et comme souvent, c'est le symptôme d'un mal-être plus profond... mais tous les enfants qui souffrent n'harcèlent pas forcément d'autres enfants » (P3).

« Je pense que... ce serait trop facile de définir des profils. Moi en tout cas, je ne voudrais pas m'aventurer là-dessus. Je pense qu'on peut tous avoir...surtout enfant quand il s'agit de s'intégrer dans un groupe, des comportements violents envers un autre enfant. En tout cas, je ne voudrais pas qu'on me dise, vous avez un profil de victime ou d'auteur-e-s, alors vous en serez une » (P4).

Les personnes interrogées à ce sujet ne sont pas totalement convaincues par le concept de profils victimes-auteur-e-s de harcèlement. En tous les cas, elles ne voient pas cela comme un plus dans l'accompagnement des victimes. Cependant, dans les discussions elles sont d'accord pour parler de facteurs de risque. En effet, chaque enfant est influencé par son environnement social ou familial. Dès lors, les réactions peuvent être influencées selon le vécu de l'enfant (Catheline, 2015).

4.2. La spécificité de l'intervention en milieu scolaire

4.2.1. La demande

Le TSHM n'intervient généralement pas sans qu'il y ait une demande spécifique de la part d'un des acteurs de l'école. En effet, selon les personnes interrogées, les demandes peuvent venir de différents acteurs.

4.2.1.1. L'école

Selon la collaboration entretenue entre l'école et le TSHM, la demande peut régulièrement venir de la direction de l'école et/ou des professeurs. En effet, les personnes interrogées illustrent les situations suivantes :

« J'ai eu plusieurs demandes de l'école, souvent pour le trajet scolaire. Je prends un exemple qui me vient en tête. [...] Donc c'était un jeune que je connaissais déjà qui avait subi des violences de la part de son père, et une année, une année et demie après, j'ai été contacté par la direction. Il avait passé au C.O. et c'est lui qui, sur le chemin de l'école était pointé du doigt comme auteur justement, de violences sur ses camarades et d'agression. [...] J'ai eu d'autres situations où on m'a demandé d'intervenir parce que sur le trajet scolaire, dans le bus, un groupe de filles harcelaient une jeune fille aussi » (P1).

« Avant qu'il y'ait la médiatrice, on était passablement sollicité, donc pas que pour les projets de prévention, mais aussi quand il y'avait des disfonctionnements dans la classe. Parfois, c'est le prof qui appelait en disant que la dynamique de groupe était assez terrible, ou tel et tel enfant n'a l'air pas bien » (P2).

Dans ces exemples, les demandes venaient soit de la direction, soit des professeurs. Cela dépend généralement du compromis entre la direction et les enseignant-e-s. Dans un des cas, c'est plus régulièrement pour le trajet scolaire, dans l'autre cas, c'est également pour la dynamique de classe. On voit donc que le champ d'intervention va de la classe, au trajet scolaire en passant par le bus.

4.2.1.2. Les parents

Dans certains cas, la demande peut également venir des parents :

« Je suis intervenu, sur demande des parents, dans des situations de gros conflit entre un élève et enseignant qui durait depuis quelque temps et qui a débordé à un moment donné dans un conflit famille-école. Parce que la

famille, estimant que leur enfant n'était pas entendu (suite au comportement de cet enseignant) et l'école estimant que l'enfant avait sa part de responsabilité dans le conflit. [...] Tout d'un coup, c'est une relation qui est sclérosée, qui est figée dans un processus qui crée de la souffrance. Mais est-ce qu'on peut appeler ça du harcèlement ? Je ne sais pas » (P1).

« C'est une maman que je connais qui vient me voir en pleure lors d'une conférence sur le harcèlement. Je lui demande ce qu'elle fait là, car elle n'est pas du tout du milieu. Elle me répond que sa fille, ça fait 3 ans qu'elle a beaucoup de difficultés à l'école. Et cette maman, elle explique qu'elle a déjà été à la direction, qu'elle a essayé de discuter avec le professeur, que sa fille l'appelle en pleure depuis l'école en l'obligeant à venir la chercher sous menace de se suicider, etc. » (P2)

La première situation de P1, évoquée ci-dessus, est un peu ambiguë. Bien qu'il y ait la notion de violence et de répétition, il est difficile pour le professionnel de se positionner pour affirmer ou infirmer s'il s'agit de harcèlement ou non. Toutefois, à la lecture de ces situations, on peut faire l'hypothèse que la demande des parents vient généralement quand ils se sentent démunis ou pas écoutés. En effet, dans chaque situation, les parents ont essayé de s'entretenir avec l'école et/ou le professeur et cela s'est soldé par un échec.

4.2.1.3. Des élèves

Dans la partie empirique de mon travail, on a pu constater que les victimes de harcèlements en tendance à se muer dans le silence par honte et culpabilité. Les demandes par les élèves sont donc moindres mais pas inexistantes.

« Comme on le sait, ce n'est pas toujours facile de faire le pas en tant que victime. Ce qu'ils avaient mis en place ici par exemple et qui se fait beaucoup, c'est la mise en place de boîte aux lettres. Les enfants pouvaient mettre un mot par écrit sur des difficultés qu'ils avaient et une personne répondait à cela. Donc les détections de harcèlement se faisaient aussi comme ça, c'est-à-dire que l'enfant qui n'osait pas en parler à son professeur, il pouvait mettre un mot dans la boîte aux lettres et puis c'était une personne de l'extérieur qui collaborait avec moi qui relevait ce courrier une fois par semaine et qui intervenait » (P1)

Dans cette situation, proposer aux enfants de pouvoir s'exprimer de manière anonyme leur a donné le courage nécessaire pour en parler. Par conséquent, les demandes peuvent aussi venir des élèves.

4.2.2. La détection

Pour détecter le harcèlement scolaire, chaque acteur dispose de ces propres moyens. Les enseignant-e-s sont les personnes qui côtoient le plus les élèves. Par conséquent, ils peuvent plus facilement apercevoir les symptômes décrit par Frédérique Saint-Pierre en 2013 à savoir, la baisse des résultats scolaire, les signes de tristesse ou encore l'isolement. Les parents aussi peuvent détecter d'autres symptômes tels que le refus d'aller à l'école, la perte d'appétit, les maux de ventre, les cauchemars, etc.

C'est d'ailleurs ce qu'explique un professionnel lors de notre entrevue.

« Alors moi, dans le cadre scolaire, je n'identifie rien du tout. On me demande. C'est-à-dire que quand l'école fait appel à moi, le diagnostic a déjà été posé par l'enseignant, le médiateur ou la direction. [...] Les professeurs sont quand même les personnes qui sont au quotidien avec les enfants. C'est les personnes qui vivent les dynamiques de groupe au sein de leur classe. Et puis c'est aussi les personnes qui une année ou sur deux ans pour les petits niveaux, suivent ces enfants au quotidien et commence à percevoir quand un enfant commence à ne plus aller bien... si les notes baissent ou si son humeur a changé ou si un enfant qui était très joviale se fait très discret. Enfin voilà, les enseignants sont confrontés à ça tout le temps » (P1).

Dans cette situation, la collaboration étant bien définie, l'école est attentive au cas de harcèlement et transmet au TSHM quand elle estime nécessaire qu'il ou elle intervienne. Toutefois, le TSHM a d'autre moyen de détecter des cas de harcèlement à travers les ateliers de prévention par exemple.

« Dans le programme, on fait des ateliers avec des jeux de rôle sur la thématique du harcèlement. [...] Et puis, souvent, dans ces situations, quand ils doivent jouer ou qu'ils voient quelqu'un jouer ce rôle-là, les situations vécues ressortent. Le ou la jeune nous dit qu'elle vit ça maintenant ou qu'elle a vécu ça pendant des années. Ou un enfant qui fait pleurer aussi les autres enfants durant ces scènes-là. Donc voilà, par le jeu et par le théâtre, on arrive à repérer ces choses-là assez facilement. Ils le vivent et ils le sentent, ils le voient » (P2).

« Je pense que le meilleur moyen c'est par la prévention, honnêtement, c'est justement d'arriver dans l'école et puis de proposer des programmes, ça permet d'aborder ce thème. Et puis là et bien c'est souvent... On met des vidéos ou on joue ces petites scénettes et puis tu as souvent des enfants à ce moment-là qui disent : "et bien tu vois moi, c'est ce que je vis... ou moi c'est ce que j'ai vécu depuis l'école enfantine..." Et puis là, on lui propose d'en parler maintenant avec la classe ou plus tard. Souvent, on échange les numéros et on prend contact après avec l'enfant. Mais en tout

cas moi je pense que d'être dans les écoles c'est le meilleur moyen d'identifier le cas » (P3).

Que ce soit les enseignant-e-s ou les travailleurs et travailleuses sociales, chacun a différents outils, aussi en fonction de leur cahier des charges, pour détecter le harcèlement en milieu scolaire. Néanmoins, tous ont besoin d'un espace dans les classes ou avec les élèves pour le faire et par la suite agir.

4.2.3. L'action

Les demandes proviennent de différents acteurs et l'action sera par conséquent différente. Mais avant d'évoquer ce qui a été mis en place dans les situations évoquées précédemment ou pour la dynamique générale de l'école, il est nécessaire de rappeler le rôle du travail social en milieu scolaire. Avenir Social nous rappelle que le travail social en milieu scolaire a pour but :

« D'apporter aux enfants et aux jeunes un soutien face aux problématiques quotidiennes qui peuvent se poser dans et autour du cadre scolaire. En collaboration avec le corps enseignant, l'élève et la famille, le TSS répond aux problématiques d'ordre scolaire, familial, et/ou psychosocial dans un contexte global. » (AvenirSocial & SSAV, 2018, p.1).

Avant d'évoquer les situations précédentes, chaque intervenant dans le milieu scolaire a été mandaté au moins une fois pour faire de la prévention à l'aide, par exemple, de petits ateliers.

« On a eu fait de la prévention a un moment donné, par rapport justement à des projets que les écoles primaires avaient autour du "mieux vivre ensemble". On nous a demandé de créer des ateliers. A l'époque c'était pour les 5^{ème} primaires et suite à ça on a eu la proposition de dire bon, pour les 6^{ème} primaires, 8H actuellement, on met en place une médiation par les pairs » (P1).

« Dans le cadre de notre travail, déjà, on est beaucoup en lien avec les écoles par le biais de différents projets de prévention. [...] Ici on a cette possibilité-là de participer. On a des programmes de prévention avec les 5H autour de la violence. Pendant une demi-journée, on voit toutes les classes de la ville. Donc on aborde ces thématiques : violence à l'école ; violence entre eux ; violence à la maison. [...] Après, on les suit en 6H avec un programme qui va être le respect. Les 7H ils ont un autre sujet de prévention sur internet, là on ne participe pas. Puis on revient aux 8H avec la prévention et la médiation par les pairs, donc ça veut dire qu'on a une ouverture dans les écoles qui est assez incroyable en théorie » (P2 ; P3).

« Dans le cadre de mon travail, l'un des mandats que j'ai par les écoles, c'est de faire divers ateliers de prévention autour des notions de "vivre ensemble", de respect, etc. Donc je fais toutes les années le tour des classes de ma commune de la 3H à la 8H » (P4).

Nous pouvons voir que la prévention est au cœur de l'action du travail social en milieu scolaire. De plus, la médiation par les pairs est présente dans plusieurs communes. Ce sont des actes qui favorise la dynamique de l'école et donc les dynamiques de classes.

Pour les situations évoquées dans le chapitre de la demande provenant de l'école pour spécifiquement une personne (jeune commettant des agressions sur le chemin de l'école) ou un groupe (les filles du bus), voilà ce qui a été fait : *« Avec lui, c'est un travail d'accompagnement que j'ai fait en tête-à-tête vu que j'avais déjà une alliance. Pour les filles du bus par contre, on a fait une médiation en mettant tous les parents dans la situation » (P1).*

Concernant la deuxième situation de cette maman en détresse, ce qu'il est important pour comprendre, c'est que la situation au moment de l'entretien était actuelle.

« [...] Un jour, elle m'appelle en pleure et elle me dit : "non mais écoute, elle ne veut plus retourner à l'école, ça ne va vraiment plus du tout, c'est l'angoisse, elle a de l'eczéma, elle fait des cauchemars la nuit, elle ne dort plus. " Et donc là, je prends contact avec la direction des écoles. Je fixe un rendez-vous et j'accompagne cette famille » (P3).

Chaque situation est différente, la médiation peut être un outil pour travailler avec tous les partis pris dans le conflit, l'accompagnement individuel à travers une bonne alliance en est autre. Dans la situation de la maman en détresse, on voit qu'en premier lieu, il fallait entendre la maman et cette fille, les soutenir, et être leur porte-parole auprès de l'école.

Dans la définition d'Avenir Social sur le travail social en milieu scolaire, il est écrit que le TSS réponds aux problématiques scolaires, familiale et/ou psychosociale en collaborant avec le corps enseignant, l'élève et la famille. Qu'en est-il de cette collaboration ?

4.3. Une histoire de collaboration

Tout au long de mon travail de mémoire, j'ai remarqué que la volonté politique au niveau communal jouait un rôle dans la présence du travail social en milieu scolaire. A l'aide de ces entretiens, j'ai également pu comprendre que la qualité de la collaboration entre les acteurs du milieu scolaire et ceux du social influençait la manière d'intervenir et l'accompagnement.

En effet, lorsque la commune demande à ce qu'il y ait une collaboration entre l'école, le travail social et les acteurs du réseau, des projets voient le jour et les travailleurs et travailleuses sociaux/sociales sont sollicités pour intervenir dans des situations difficiles.

« Quand j'ai commencé ici, le président de la commune de l'époque a exigé qu'il y ait un réseau « discret » qui soit organisé autour de la jeunesse qui regroupe les directeurs des écoles primaires et des C.O., le commissaire de police, un représentant de l'office de la protection de l'enfance, le délégué à l'intégration etc. Avec l'idée, chacun dans son cahier des charges et en respectant le secret professionnel, d'échanger sur l'état et les problématiques de la jeunesse de la commune de façon pluridisciplinaire. Ce qui a fait que cela crée des liens entre l'éducateur de rue et les directeurs des écoles. Du coup, les directeurs, les enseignants ou simplement l'école, quand ils étaient dans des situations de grosses difficultés avec une classe, avec une famille, avec un élève, on demandait s'il y avait la possibilité de faire appel à moi, c'est comme ça que ça s'est mis en place » (P1).

Dans cette illustration, on comprend bien que la politique a joué un rôle majeur dans la mise en contact du réseau. A contrario, quand la volonté politique change ou n'impose pas cette collaboration, la prévention se déroule toujours bien, mais il n'y a plus ou très peu d'accès pour le travail social en milieu scolaire dans les cas de problématiques individuelles.

« A la base, il y a un budget, puisqu'avant nous il y avait quand même un travailleur social qui intervenait. Donc à l'époque, il y avait une enveloppe qui était mise à disposition de la direction pour que le travailleur social puisse intervenir dans les écoles. Je trouve cette partie très intéressante...seulement, cette enveloppe elle existe toujours mais elle est un peu noyée dans le reste du budget. En théorie, il y a ce budget à disposition mais, concrètement, on ne peut pas trop intervenir » (P2-3).

Cette différence influence l'accompagnement de situation individuelle. En effet, on a pu le voir précédemment dans une situation, l'école intervient en premier dans une situation problématique et quand elle n'a pas les outils ou que cela dépasse son cahier des charges, elle réfère le cas au TSHM comme la situation des filles dans le bus. Mais lorsque la collaboration n'est pas aboutie, le TSHM intervient au dernier moment lorsque, démunie, quelqu'un le ou la sollicite comme cette maman en détresse.

Ce qu'il faut comprendre, c'est que si je reprends le cahier des charges d'un enseignant :

*« S'acquitter de son mandat de formation et d'éducation dans son ensemble et en fonction des prédispositions particulières de chaque enfant ; Évaluer le stade de développement des enfants et leur comportement en matière d'apprentissage et les aider dans leur développement par des mesures appropriées ; Favoriser la socialisation des enfants ; **Collaborer avec les***

autres enseignants, la direction de l'école, les parents et les autorités ; Collaborer à l'élaboration et à la réalisation de projets pédagogiques ; Évaluer son travail et planifier ses propres formations continues et formations complémentaires ; Planifier son enseignement dans le cadre des plans d'études en vigueur et l'organiser dans une perspective interdisciplinaire ; Évaluer les capacités et prestations scolaires des enfants » (Canton du Valais, 2006).

A aucun moment, dans le cahier des charges de l'enseignant-e, il n'est demandé à celui-ci de collaborer avec les travailleurs et travailleuses sociaux/sociales qui assumeraient l'intervention en milieu scolaire. D'où l'importance que les politiques et la direction fasse la demande très explicite auprès de leurs collaborateurs et collaboratrices.

5. Synthèse

À ce stade de mon analyse, j'ai pu mettre en évidence des idées et la réalité des professionnels. Ceci va me permettre de confirmer ou d'infirmer mes hypothèses. Je débute ce chapitre par un petit résumé des résultats de l'analyse de mes 3 entretiens. Ensuite, je discuterai mes hypothèses afin de les confirmer ou de les infirmer selon les éléments de mon analyse.

5.1. Bref résumé des résultats

L'analyse des entretiens que j'ai effectuée a démontré que les professionnel-le-s ont une définition commune de ce qu'est le harcèlement. Chacun ayant une notion qu'il ou elle met particulièrement en avant de par leur expérience vécue. Les notions de violence et de répétition sont principalement ressorties de cette recherche et la notion de volonté de nuire ainsi que la victime dans l'incapacité de se défendre ont également été évoquées. De plus, j'ai abordé la question des profils victimes-auteur-e-s et les professionnel-le-s sont d'avis que ce concept n'apporte pas d'outils en plus pour l'accompagnement de personnes victimes ou auteur-e-s harcèlements.

J'ai également cherché à comprendre d'où viennent les demandes et quelle est la réponse donnée par les professionnel-le-s. Je constate que les demandes sont multiples et surtout qu'elles dépendent de la collaboration mise en place avec l'école. En effet, lorsque la collaboration est bien définie, les demandes viennent principalement de l'école. Elles peuvent venir des parents s'ils estiment que l'école ne les entend pas. Lorsque la collaboration est délicate, la demande vient généralement des élèves ou des parents. Toujours selon le niveau de collaboration, l'action du TSHM est différente. Ainsi, je me suis permis de créer ma propre dynamique du harcèlement qui inclue les trois parties citées précédemment : les politiques, les enseignant-e-s, les TS.

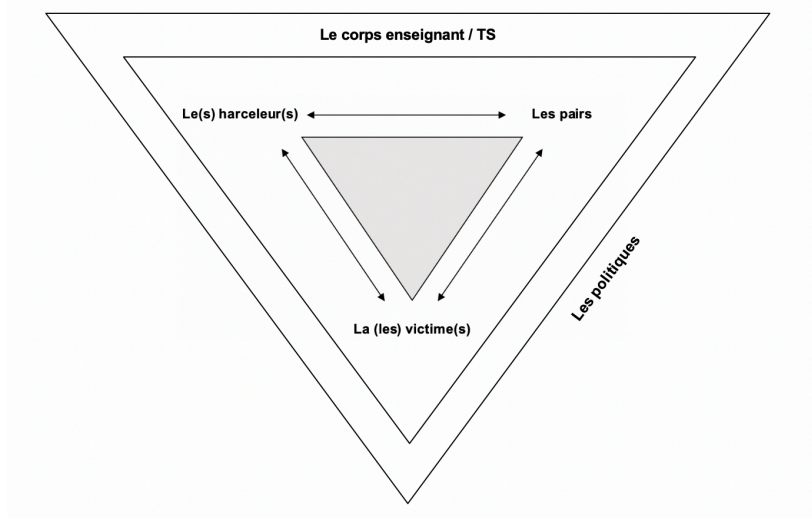


Figure 3 : Dynamique personnelle du harcèlement

Cette dynamique montre qu'il y a la relation triadique du harcèlement, mais que le corps enseignant, les TS et les politiques peuvent influencer cette dynamique.

A présent, il est question de mettre ces résultats en lien avec les hypothèses émises initialement pour vérifier si celles-ci sont adéquates et confirmer ou infirmer ces mêmes hypothèses. Cette étape figure dans le chapitre suivant.

5.2. Vérification des hypothèses

Dans ce chapitre, les hypothèses émises au début de ce travail seront mises en perspective avec les résultats de mon analyse. Cela me permettra de comparer et d'affirmer ou d'infirmer mes hypothèses de départ.

5.2.1. Hypothèse 1

La première hypothèse que j'avais formulée est la suivante : « *La nature de la collaboration entre l'école et le travail social influence la manière dont le travailleur ou la travailleuse social-e va accompagner le/la ou les jeune-s dans les cas de harcèlement en milieu scolaire.* »

Cette hypothèse fait référence à la manière dont l'école collabore avec le travailleur ou la travailleuse social-e. L'idée est que la nature de cette collaboration a une influence sur l'accompagnement de la victime et du/des auteur-e-s.

A la suite des entretiens effectués, je comprends que la collaboration entre l'école et les travailleurs et travailleuses sociales influence la manière dont l'accompagnement se déroule, mais influence également d'où provient généralement la demande. En effet, j'ai remarqué qu'une collaboration bien définie et claire pour tous facilitait l'accompagnement.

Dans le cas d'un de mes entretiens, il était clairement défini que l'école était le premier interlocuteur en cas de violence et d'harcèlement en milieu scolaire et que si elle n'avait pas ou plus les outils pour intervenir, elle transmettait le cas au TS tout en trouvant des solutions, si nécessaire, sur le temps scolaire à l'image de cet exemple :

« J'avais signifié au directeur des écoles que je n'avais plus le temps pour faire ça en dehors des heures scolaires et le directeur avait dit et bien moi je prends sur moi que tu partes une heure au bord de la rivière avec cet enfant. (P1).

Cet exemple illustre bien comment cette collaboration ouvre des possibilités dans l'accompagnement de ce jeune.

Dans un autre cas provenant d'un autre entretien, la collaboration était bonne lorsqu'il s'agissait de proposer des ateliers de prévention. Seulement lorsqu'il s'agissait de cas de harcèlement, l'école avait tendance à garder en interne. Par conséquent, la demande envers le TS, à l'image de ce que j'ai évoqué dans mon analyse, la demande est venue bien plus tard de la part du parent en détresse.

Je peux donc affirmer que la collaboration entre l'école et le TS est un point essentiel dans l'accompagnement d'une victime de harcèlement en milieu scolaire et qu'il influence grandement celui-ci.

5.2.2. Hypothèse 2

Ma seconde hypothèse était la suivante : « *Les professionnel-le-s du social, de par leur champ d'action, peuvent détecter plus facilement des cas de harcèlement scolaire.* »

Le harcèlement en milieu scolaire, comme expliqué auparavant, se déroule bien souvent hors de la vue des adultes comme sur le chemin de l'école ou dans le bus scolaire. J'ai donc émis l'hypothèse que le ou la TSHM, pouvant être présent sur le chemin de l'école ou dans le bus scolaire pouvait plus facilement détecter ces situations de harcèlement.

Mes entretiens ne confirment pas mon hypothèse. En effet, lorsque j'ai posé la question de savoir si l'heure quotidienne qu'il passait sur le terrain leur permettait de détecter le harcèlement, j'ai eu la réponse suivante :

C'est très rare. Parce que quand ils voient un adulte, en plus que les jeunes me connaissent comme éducateur, le harcèlement s'arrête. [...] De plus, les enfants, 99 fois sur 100, ils sont conscients que ce n'est pas quelque chose de bien. Ils ont quand-même un système de valeur » (P1).

On revient donc à ce qui a été affirmé par Nicole Catheline (2015) dans le cadre théorique de mon travail, le harcèlement est généralement invisible pour les adultes. Il est donc difficile de le détecter en voyant concrètement les actes de violence. Toutefois, le travailleur ou la travailleuse social-e, à travers la prévention, dispose d'autres outils que les enseignants qui doivent être attentif aux symptômes pour détecter le harcèlement scolaire. Cela ne veut cependant pas dire que le ou la TS détecte plus facilement les cas de harcèlement.

5.2.3. Conclusion

Pour conclure, chaque hypothèse a été traitée et mise en lien avec mon analyse. La première hypothèse a pu être confirmée et on peut constater que la collaboration joue un rôle dans la manière d'accompagner une victime ou un-e auteur-e de harcèlement. Elle mérite tout de même quelques précisions. A savoir que la nature de la collaboration joue un rôle également sur la provenance de la demande d'accompagnement ainsi que

sur l'urgence de celle-ci. La seconde, contrairement à la première, n'a pu être affirmée. Cependant, une partie de celle-ci a pu être vérifiée comme le fait que les professionnel-le-s, de par leur champ d'action, peuvent détecter le harcèlement. Mais, je ne peux pas affirmer qu'ils ou elles le détectent plus facilement, mais avec d'autres outils. Enfin, ces hypothèses ne sont vérifiées qu'en rapport avec les professionnel-le-s questionné-e-s durant ma recherche.

6. Conclusion

6.1. Interrogation de départ

Pour rappel, ma question de départ était la suivante :

« Quelles interventions et marge de manœuvre pour le travail social dans le cadre du harcèlement scolaire ? »

Pour répondre à cette question de recherche, mon travail s'est déroulé en plusieurs parties. Une partie théorique où j'ai pu étayer des concepts liés à la problématique, une partie rencontre avec des professionnel-le-s que j'ai interviewé et la partie analyse de ces différents entretiens.

Dans le Valais francophone, il n'y a pas de TSS qui interviennent dans les écoles. Ce sont généralement les TSHM engagés par les communes ou membres d'associations locales qui sont mandatés pour ce travail. Ma question de recherche en parlant du travail social s'est donc orientée auprès de ces professionnel-le-s là. Les interventions dans les établissements scolaires sont principalement liées à la collaboration qu'il y a entre les travailleurs et travailleuses sociaux/sociales et l'école. Le travail social est principalement mandaté pour effectuer de la prévention auprès des jeunes dans les écoles. J'ai découvert que plusieurs communes ont mis en place la médiation par les pairs et ont intégré dans le programme scolaire, divers ateliers de sensibilisation comme par exemple, le « mieux vivre ensemble ». Cependant, j'ai pu voir que selon la collaboration école-TS, la direction des établissements scolaires faisait appel aux travailleurs et travailleuse sociaux/sociales lors de problématiques difficiles ou lorsque cela dépassait la responsabilité de l'école.

Concernant la marge de manœuvre au sein des écoles des travailleurs et travailleuses sociaux/sociales, elle est étroitement liée à la collaboration qui est instaurée avec l'établissement scolaire. En effet, j'ai pu constater dans l'exemple d'intervention raconté auparavant, qu'il était possible de proposer à la direction un accompagnement individuel sur le temps scolaire pour une situation spéciale. J'ai également constaté que certaines collaborations se situent dans le cadre de prévention mais très peu dans l'accompagnement de situation problématique à l'intérieur de l'école.

Pour conclure, j'estime avoir répondu en partie à ma question de recherche en mettant en lumière les interventions effectuées dans les établissements scolaires par les travailleurs et travailleuse sociaux/sociales dans la prévention et l'accompagnement de situation de harcèlement en milieu scolaire. Cependant, la marge de manœuvre étant étroitement liée à la collaboration avec les écoles, il est difficile de la qualifier tant chaque collaboration est différente.

6.2. Piste d'action

En tant que professionnel, cette recherche m'a permis de comprendre ce qui était actuellement mis en place dans la prévention et l'accompagnement de situation de harcèlement en milieu scolaire. Cette prévention est importante, car elle sensibilise tous les acteurs de l'école. Par conséquent, je pense qu'il est important de commencer cette prévention le plus tôt possible pour donner aux enfants les outils et les ressources nécessaires pour se protéger en cas de harcèlement. On a vu lors de mes entretiens que les enfants, pendant les petites mises en scène ou lorsque qu'il regarde des témoignages réalisent ce qu'ils vivent ou ont vécu. Il serait donc adéquat de répéter ces interventions par différents professionnel-le-s pour qu'ils comprennent tous les aspects du harcèlement. Ensuite, sensibiliser le corps enseignant et les parents aux différents symptômes est important pour agir le plus vite possible et ne pas laisser une situation de harcèlement durer. En effet, ce sont les personnes les plus présentes dans la vie quotidienne des enfants et donc les plus à même de déceler les moindres changements de comportement, d'humeur, etc.

Ensuite, j'ai remarqué que le soutien socio-pédagogique ainsi que l'accompagnement des jeunes, en âge de scolarité obligatoire, dans leur santé était présent à travers plusieurs institutions ou personnes ressources en Valais. C'est une opportunité qu'il faut saisir en approfondissant le travail en réseau pour améliorer l'accompagnement de situation problématique.

En plus des médiateurs et médiatrices scolaires, on pourrait imaginer, à l'instar de ce qu'il se fait déjà en Suisse allemande, la présence de travailleurs et travailleuses sociaux/sociales directement dans les écoles. Dans une moindre mesure, l'idée d'une permanence communale ou intercommunale de travailleurs et travailleuses sociaux/sociales pouvant être sollicité à tout moment dans des situations compliquées serait, selon moi, un réel plus.

Enfin, je pense qu'il est important que les textes de lois abordent explicitement le harcèlement en milieu scolaire pour impliquer et sensibiliser tous les acteurs de l'école, y compris les politiques, à cette problématique.

6.3. Apports personnels et professionnels

Ce travail de Bachelor m'a apporté tant professionnellement que personnellement. Ce sujet me tenait à cœur des suites de mes expériences professionnelles ainsi que de la prévention effectuée dans le cadre de ma formation. C'est un sujet qu'on entend de plus en plus parler dans les médias. Plusieurs auteur-e-s et professionnel-le-s se penchent également depuis une trentaine d'années sur le sujet. Pourtant, les chiffres sont là, 5 à 10% des élèves sont victime de harcèlement à l'école. C'est pourquoi, c'était important pour moi d'aborder cette problématique.

En tant que professionnel, je suis parfois confronté à des jeunes victimes de harcèlement à l'école. M'entretenir avec des professionnel-le-s intervenant dans les établissements scolaires m'a permis d'apprendre de leurs histoires et de comprendre ce qui pouvait être mis en place. Mes recherches m'ont également permis de connaître le réseau que je pouvais interpeller en fonction des situations.

De plus, les éléments théoriques m'ont sensibilisé sur des notions liées à cette problématique que je ne pensais pas, notamment l'importance des témoins dans les situations de harcèlement en milieu scolaire ainsi que la volonté de nuire à la victime.

Enfin, ce travail m'a confronté à la méthodologie de recherche, aux interviews de professionnel-le-s, à l'analyse de donnée ainsi qu'à l'argumentation de mes hypothèses. C'est un travail qui amène une réflexion et un questionnement sur ce que je lis, je comprends et j'écris, mais également sur ma pratique professionnelle. Aborder une problématique à laquelle j'ai été confronté et découvrir autant de ce travail me permet de comprendre l'importance de continuer, dans ma vie professionnelle, d'effectuer ce genre de recherche lorsque je suis confronté à une situation problématique. En effet, le travail social est fait de relation humaine. C'est un domaine qui amène le ou la professionnel-le à se questionner constamment afin d'adopter la bonne posture professionnelle pour accompagner chaque personne.

Pour conclure, le harcèlement est une problématique actuelle et présente dans le quotidien des jeunes à l'école. Ce phénomène ne doit pas être sous-estimé. D'autant que les conséquences sont multiples et peuvent toucher tous les élèves. De plus, avec les nouvelles technologies, le harcèlement suit les victimes jusque chez elles. Elles n'ont donc plus de répit pour se ressourcer. De plus en plus de prévention à lieu dans les écoles et il est important de continuer et de renforcer ces programmes ainsi que de mettre à disposition des élèves des ressources adéquates pour accompagner les situations problématiques.

8. Bibliographie

AVENIR SOCIAL (2010), Code de déontologie du Travail Social en Suisse : un argumentaire pour la pratique des professionnels, Berne

https://www.grea.ch/sites/default/files/Do_Berufskodex_Web_F_gesch-1.pdf (17.03.19)

AVENIR SOCIAL & SSAV (2010), Lignes directrices : qualité dans le travail social en milieu scolaire, Berne

https://ssav.ch/download/317/LignesDirectrices_qualité%20dans%20le%20travail%20scolaire%20en%20milieu%20scolaire.pdf (17.03.19)

AVENIR SOCIAL & SSAV (2018), Lignes directrices du travail social en milieu scolaire, Berne

https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/Leitbild_SSA_FR.pdf (17.03.19)

Bellon J.-P. & Gardette B. (2010). *Harcèlements et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire*, Paris, Fabert

Bellon, J.-P. & Gardette, B. (2013), *Harcèlement et cyber harcèlement à l'école : une souffrance scolaire*, Paris : Edition ESF

BONAFÉ-SCHMITT J.-P. (2006), La méditation scolaire par les pairs : une alternative à la violence à l'école, *Spiral, Revue de Recherches en Éducation*, N°37 (p.173-182)

Bourion, C. & Persson, S. (2015). Cécité ou clairvoyance organisationnelle : Étude du retour d'expérience (REX) d'un éducateur de rue qui opère au sein d'un territoire à Forte Dangerosité Sociale Inhérente. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, vol. xix, (51), 201-223.

Canton du Valais (2006), Cahier des charges du personnel enseignant, degrés enfantins et primaires. Récupéré du site :

<http://www.spval.ch/dossiers/cahier-des-charges> (17.03.19)

Canton du Valais, « Médiation scolaire » *Canton du Valais*

<https://www.vs.ch/web/scj/mediation-scolaire> (17.03.19)

Canton du Valais (2013), Éducation sociale et Promotion de la santé, *Santé Scolaire*.

Récupéré du site :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611375/4.Sante_scolaire.pdf/44d32674-9bf4-4a1e-9525-e632ea8c77f4 (16.07.19)

Canton du Valais (2017), Directives concernant la médiation scolaire en Valais.

Récupéré du site :

<https://www.vs.ch/documents/34243/2592355/Directives+concernant+la+médiation+scolaire+en+Valais+du+2+février+2017.pdf/8ed9fab0-1a1c-4092-b085-4a7e05290cf1?t=1566226682325> (17.03.19)

Canton du Valais, « Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent (CDTEA) » *Canton du Valais*

<https://www.vs.ch/web/scj/cdtea> (16.07.19)

Carra, C. & Faggianelli, D. (2003). « Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie », *Déviance et Société*, 2, (27), p. 205-225.

Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & Psy*, 45, (4), 82-90.

Catheline, N. (2015). Le harcèlement scolaire. Paris : Presses Universitaires de France.

Centre Suisse de pédagogie spécialisée, « École et intégration »
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée
<https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration> (17.03.19)

Département de l'éducation, de la culture et du sport, 2010. « Entraide... entre pairs »
Résonances, Mensuel de l'École valaisanne. 9. pp. 6-7

Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école*. Récupéré du site :
<https://www.education.gouv.fr/cid55897/refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-a-l-ecole-rapport-d-eric-debarbieux.html> (06.08.19)

Debarbieux, E. & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France : Le cas de l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, (1), 9-17.

Dini, S. « L'intervention socio-éducative en milieu scolaire dans le Valais franco et germanophone : des positionnements professionnels saisis par les pratiques. *Hes-so // Valais-Wallis*. <https://www.hevs.ch/fr/rad-instituts/institut-travail-social/projets/l-intervention-socio-educative-en-milieu-scolaire-dans-le-valais-franco-et-germanophone--des-positionnements-professionnels-saisis-par-les-pratiques-10102> (04.09.19)

Edward, P, Piaget M, Gros, D, Alliata, R. (2012). Harcèlement et cyber-harcèlement : enquête de victimisation dans les écoles genevoises et mesures. Genève : SRED

Ferhat, I., « Cécile Carra, Béatrice Mabilon-Bonfils, *Violences à l'école. Normes et professionnalités en question* », *Lectures*
<http://journals.openedition.org/lectures/11684> (16.08.19)

Groupe romand de coordination Travail de Bachelor. (2008), *Code d'éthique de la recherche*.

Groupement romand d'études des addictions, (2005). Charte du Travail Social « Hors Murs »
Récupéré du site :
https://www.grea.ch/sites/default/files/charte-charta_definitive.pdf (06.08.19)

Guillaume-Hofnung, M. (2012 (5e ed., 1995, 1e ed.)). *La médiation*. Paris: PUF.

Jaffé, Ph. D, Moody, Z, Piguet, C. & Zermatten, J. (2013). Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école. Sion : Institut universitaire Kurt Bösch (IUKB), Institut international des droits de l'enfant et Haute École pédagogique du Valais (HEP-VS). 178p.

Karpman, S. (2014). Le triangle Dramatique. *Comment passer de la manipulation à la compassion et au bien-être relationnel*. Malakoff : Dunod Editeur

Kottelat, J. (2015). Les travailleurs sociaux sont de plus en plus nombreux en milieu scolaire. *Actualité sociale*, 55, 7-8.

« Le cyberharcèlement chez les ados : explications et outils », *Journal du droit des jeunes*, 2013/8 (N° 328), p. 34-38. DOI : 10.3917/jdj.328.0034.

<https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2013-8-page-34.htm> (17.03.19)

Lucia, S, Stadelmann S, Pin S. (2018). Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel. Lausanne, Institut universitaire de médecine sociale et préventive, (raisons de santé 288).

Maurel, É. (2011). Infractions pénales et incivilités : Une réponse diversifiée. *Les Cahiers Dynamiques*, 53(4), 22-33.

Moody Z. (2018). *Conférence sur le harcèlement scolaire*. Grône

Mudry, C. (2010). « Regard sur l'entraide entre pairs. *Résonnances, Mensuel de l'École valaisanne*. 5, 9, p.6

Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités, les faits, les solutions*, Paris, esf, coll. « Pédagogies ».

Romano, H. (2015). Comprendre. Dans H. Romano, *Harcèlement en milieu scolaire : Victimes, auteurs : que faire ?* (pp. 21-70). Paris : Dunod.

Saint Pierre, F. (2013), *Intimidation, harcèlement, Ce qu'il faut savoir pour agir*, Montréal : Edition du CHU Sainte-Justine

SALMIVALLI C. (2002), *Utiliser la force des groupes de pairs pour prévenir les comportements brutaux*, In A. Verdiani. *Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en milieu scolaire*, UNESCO

Van Campenhoudt, L, & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

9. Annexes

9.1. Les droits fondamentaux dans le cadre de harcèlement

- Art. 7 Dignité humaine
- Art. 8 Égalité
- Art. 10 Droit à la vie et liberté personnelle
- Art. 11 Protection des enfants et des jeunes
- Art. 13 Protection de la sphère privée
- Art. 124 Aide aux victimes

9.2. Article du code pénal dans le cadre de harcèlement

Le harcèlement physique

- Art. 122 du CP Lésions corporelles
- Art. 123 du CP Lésions corporelles simples
- Art. 126 du CP Voies de fait
- Art. 156 du CP Extorsion et chantage
- Art. 181 du CP Contrainte

Le harcèlement moral

- Art. 173 du CP Diffamation
- Art. 174 du CP Calomnie
- Art. 177 du CP Injure
- Art. 180 du CP Menaces
- Art. 181 du CP Contrainte
- Art. 261 bis du CP Discrimination raciale

Le harcèlement sexuel

- Art. 189 du CP Contrainte sexuelle
- Art. 198 du CP Désagrément causé par la confrontation à un acte d'ordre sexuel

Le harcèlement matériel

- Art. 144 du CP Dommages à la propriété
- Art. 156 du CP Extorsion et chantage

Le cyberharcèlement

- Art. 143 du CP Soustraction de données
- Art. 143 bis du CP Accès indu à un système informatique
- Art. 144 bis du CP Modifier les données de manière indu
- Art. 147 du CP Utilisation frauduleuse d'un ordinateur
- Art. 179 bis Écoute et enregistrement de conversations entre d'autres personnes
- Art. 179 ter Enregistrement non autorisé de conversations
- Art. 179 quater Violation du domaine secret ou du domaine privé au moyen d'un appareil de prise de vues
- Art. 179 septies Utilisation abusive d'une installation de télécommunication
- Art. 179 novies Soustraction de données personnelles

9.3. Canevas d'entretiens

THÈME	QUESTIONS	NOTES
Introduction	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction, présentation, etc. • Confidentialité, anonymat, peut interrompre, poser des questions, ne pas répondre, faire une pause. • L'entretien peut-il être enregistré ? <p>Si oui, ces entretiens sont enregistrés pour mon usage personnel et ne seront, en aucun cas, écoutés par d'autres personnes. Je vous garantis la confidentialité et l'anonymat et je m'engage à détruire les enregistrements dès la fin de mon travail.</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Souhaitez-vous que je vous rappelle le contexte de cet entretien ? » <p>Si oui : Rappeler que cet entretien est pour m'aider à vérifier les hypothèses de mon travail de Bachelor que j'effectue sur le thème du harcèlement scolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vous avez des questions ? 	
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est votre contexte institutionnel ? → TSHM, ES en foyer ? Maison des jeunes, etc. • Votre pourcentage de travail ? • Votre pourcentage en milieu scolaire ? → % fixe ? Sur demande ? • Pour quelles raisons (pour quel type de cas) intervenez-vous dans le milieu scolaire ? → Prévention, cas de harcèlement, médiation, etc. • Pour quels types d'acteurs – avec qui ? - (professeurs, élèves, parents, etc.) ? 	
Le harcèlement	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'est, de votre point de vue, le harcèlement scolaire ? • Comment réussissez-vous à identifier les auteurs ou victimes de harcèlement ? 	

	<p>→ <i>Rebondir : sur les profils victimes/auteurs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Quels points forts voyez-vous dans le fait d'être TSHM dans la détection du harcèlement scolaire ? Voyez-vous des inconvénients ou difficultés ? des cas que vous ne pouvez pas déceler ? Et pour les enseignants, quels sont, selon vous, leurs points forts quant à la détection du harcèlement scolaire ? et inconvénients/difficultés ? 	
Spécificité de l'intervention en milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> Comment intervenez-vous en général ? auriez-vous un exemple de situation concrète qui illustre la manière dont vous intervenez ? Relances : <ul style="list-style-type: none"> Quelle est/était l'origine de la demande ? → <i>Direction de l'école ? Professeurs ? Parents ? Élèves ?</i> Quelle est/était votre mission ? Si vous repensez à vos interventions, qu'est-ce que vous avez concrètement fait ? Pour ce faire, avez-vous collaboré avec d'autres acteurs ? → <i>Quels acteurs (écolé, extérieur, etc.) ?</i> Pouvez-vous me décrire cette collaboration ? → <i>Rebondir : Comment cette collaboration se déroulait-elle ? Quels étaient les aspects positifs et/ou négatifs (tensions/complémentarités), les gains ?</i> 	D'où viennent les demandes en général ? de qui cela vient le plus fréquemment ? les moins fréquent ?
Avenir	<ul style="list-style-type: none"> Vous m'avez raconté ce que vous faisiez dans le cas de harcèlement scolaire. Comment définiriez-vous le rôle du TS dans ce contexte et celui de l'enseignant ? en quoi est-ce différent ? Quelles sont les perspectives concernant votre collaboration avec l'établissement scolaire ? → <i>Qu'est-ce qui fait qu'elles sont encourageantes ou aussi peu réjouissantes ?</i> 	

	<ul style="list-style-type: none">• Quels alternatives/mesures proposeriez-vous pour l'accompagnement des jeunes dans les écoles ? <u>→ Rebondir éventuellement sur les TSS ?</u>	
Conclusion	<ul style="list-style-type: none">• Avez-vous des questions où quelque chose à rajouter ?• Souhaitez-vous recevoir mon travail quand il sera terminé et validé ?• Remerciements	